

**Универзитет у Београду- Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију**

Сузана Радновић

**ОДНОС СОЦИЈАЛНОГ СТАТУСА, АКАДЕМСКОГ УСПЕХА
И СЛИКЕ О СЕБИ УЧЕНИКА СА ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ
ОМЕТЕНОШЋУ**

-мастер рад-

Београд, 2020.

Ментор:

др Бојан Дучић, доцент

Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и
рехабилитацију

Чланови комисије:

др Светлана Каљача, редовни професор

Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и
рехабилитацију

др Ивона Милачић, редовни професор

Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и
рехабилитацију

Датум одбране мастер рада:

РЕЗИМЕ

Код особа са интелектуалном ометеношћу (ИО) услед дефицита у области социјалних вештина могућности остваривања пријатељских односа са вршњацима су ограничене. Последње три деценије повећава се број истраживања чији је циљ идентификовање чинилаца социометријског статуса особа са ИО, јер се на основу резултата ових истраживања могу креирати интервенциони програми и други облици подршке који представљају један од предуслова успешне друштвене инклузије особа које припадају овој популацији.

Примарни циљ овог истраживања је утврђивање односа социометријског статуса и нивоа усвојености социјалних вештина, квалитета слике о себи и академског успеха ученика са лакоом интелектуалном ометеношћу и ученика типичног развоја. Секундарни циљ је утврђивање утицаја пола на социометријски статус, ниво усвојености социјалних вештина и слику о себи особа са интелектуалном ометеношћу.

Истраживањем је обухваћено 85 испитаника узраста од 12 до 24 године ($AS=14,86$, $SD=2,35$). Узорак су чинили ученици са лакоом ИО и испитаници типичног развоја са територије Кикинде, Зрењанина и Мокрина.

За потребе прикупљања података о социјалним вештинама, примењене су две супске *Социјализација* и *Слободно време* које чине домен *Социјализација* у оквиру другог издања *Система за процену адаптивног понашања (Adaptive Behavior Assessment System II, ABAS, Harrison & Oakland, 2003)*. За процену социометријског статуса коришћена је модификација социометријског упитника за употребу код особа са интелектуалном ометеношћу (Moore & Updegraff, 1964). Примењена је и Скала перципиране компетенције и прихватања код деце млађег узраста, форма намењена дечацима, као и форма намењена девојчицама (Harter, Pike, 1984).

Утврђено је да на целом узорку и на узорку који чине ученици са ИО, ученици из групе *Одбачени* имају статистички значајно нижи ниво социјалних вештина у односу на ученике из групе *Контроверзни*. На узорку који су чинили испитаници ТР нису утврђене

статистички значајне разлике између нивоа усвојености социјалних вештина и социометријског статуса испитаника.

На целом узорку код ученика из групе *Одбачени* слика о себи је статистички значајно неповољнија у односу на ученике из групе *Контроверзни* и у поређењу са ученицима из групе *Прихваћени*. Ученици са ИО су имали статистички значајно неповољнију слику о себи у односу на ученике ТР који припадају истој социометријској групи.

Статистички значајне позитивне корелације између позитивних номинација и академског успеха утврђене су само на узорку који су чинили ученици ТР.

У узорку који чине ученици са ИО, иако најбољи школски успех имају ученици који припадају социометријској категорији *Прихваћени*, а најслабији успех остварују ученици који припадају социометријској категорији *Одбачени*, разлике у академском успеху одбачених, контроверзних и прихваћених нису статистички значајне.

На целом узорку није утврђено да девојчице имају статистички значајно повољнији социометријски статус, али регистровано је да имају статистички значајно виши ниво усвојености социјалних вештина и бољу слику о себи у односу на дечаке.

Кључне речи: *социометријски статус, социјалне вештине, академске способности, интелектуална ометеност*

ABSTRACT

In addition to cognitive abilities, social skills are also very important for the functioning of individuals with intellectual disabilities, both in special schools and in an inclusive environment. Examining sociometric status has been addressed by many authors in the last few decades. It is interesting to compare students with intellectual disabilities and students with typical development, in order to determine how much a lower level of cognitive abilities affects the development of social competence.

The aim of this research is to determine the relationship between sociometric status and the level of adoption of social skills, the quality of self-image and academic success of students with mild intellectual disabilities and students of typical development. The aim is also to determine the influence of gender on sociometric status, the level of adoption of social skills and the self-image of students with intellectual disabilities.

The study included 85 respondents aged 12 to 24 years ($AS = 14.86$, $SD = 2.35$). The sample consisted of students with mild intellectual disabilities and respondents of typical development from the territory of Kikinda, Zrenjanin and Mokrins.

For the purposes of collecting data on social skills, two subscales were applied, Socialization and Leisure, which form the domain of Socialization within the second edition of the Adaptive Behavior Assessment System II, ABAS, (Harrison & Oakland, 2003). To assess sociometric status, a modification of the sociometric questionnaire for use in people with intellectual disabilities was used (Moore & Updegraff, 1964). The Scale of perceived competence and acceptance in young children, the form intended for boys, as well as the form intended for girls were also applied.

It was found that in the entire sample and in the sample consisting of students from the ID, students from the group Rejected have a statistically significantly lower level of social skills compared to students from the group Controversial. No statistically significant differences

between the level of acquisition of social skills and the sociometric status of the respondents were found on the sample of TD respondents.

In the whole sample, the self-image of students from the group *Rejected* is statistically significantly less favorable in relation to the students from the group *Controversial* and in comparison with the students from the group *Accepted*. Students with ID had a statistically significantly less favorable self-image compared to TD students who belong to the same sociometric group.

Statistically significant positive correlations between positive nominations and academic success were found only on a sample of TD students.

In the sample of students with ID, although the best school success is achieved by students who belong to the sociometric category *Accepted*, and the weakest success is achieved by students who belong to the sociometric category *Rejected*, the differences in academic success of rejected, controversial and accepted are not statistically significant.

In the whole sample, it was not determined that girls have a statistically significantly more favorable sociometric status, but it was registered that they have a statistically significantly higher level of adoption of social skills and a better self-image compared to boys.

Keywords: *sociometric status, social competence, academic skills, intellectual disability*

САДРЖАЈ

РЕЗИМЕ.....	3
ABSTRACT	5
САДРЖАЈ.....	7
УВОД.....	9
ТЕОРИЈСКИ ДЕО	13
1. ДЕФИНИСАЊЕ ОПШТИХ ПОЈМОВА	14
СОЦИЈАЛНИ СТАТУС, АКАДЕМСКИ УСПЕХ И СЛИКА О СЕБИ.....	14
2. СОЦИЈАЛНИ СТАТУС	19
2.1. СПЕЦИФИЧНОСТ СОЦИЈАЛНОГ СТАТУСА КОД УЧЕНИКА СА ИО И УЧЕНИКА ТР	19
2.2. СПЕЦИФИЧНОСТИ СОЦИЈАЛНОГ СТАТУСА КОД УЧЕНИКА СА ИО	23
3. АКАДЕМСКИ УСПЕХ	25
3.1. СПЕЦИФИЧНОСТ АКАДЕМСКОГ УСПЕХА КОД УЧЕНИКА СА ИО И УЧЕНИКА ТР	25
3.2. СПЕЦИФИЧНОСТ АКАДЕМСКОГ УСПЕХА КОД УЧЕНИКА СА ИО	27
4. СЛИКА О СЕБИ	28
4.1. СПЕЦИФИЧНОСТ СЛИКЕ О СЕБИ КОД УЧЕНИКА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ	28
ПОСЕБАН ДЕО.....	31
ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА	32
ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА	32
ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА	32
ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА.....	33
5. ТОК И НАЧИН ПРИКУПЉАЊА ПОДАТАКА	34

5.2. ФОРМИРАЊЕ И ОПИС УЗОРКА.....	36
6. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА.....	37
Испитивање социометријског статуса.....	37
Однос социометријског статуса и социјалних вештина	39
Корелација социометријског статуса и социјалних вештина	41
Однос социометријског статуса и слике о себи	42
Поређење слике о себи ученика са ИО и ТР.....	43
Процена академског успеха и социометријског статуса.....	44
Корелација социометријског статуса са академским успехом.....	46
Разлике између дечака и девојчица	47
7. ДИСКУСИЈА	50
8. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА.....	57
9. ЛИТЕРАТУРА.....	61

УВОД

При дефинисању појма интелектуалне ометености (ИО), најчешће се користе дијагностичко-класификациони системи: Америчке асоцијације за интелектуалне и развојне поремећаје (AAID, 2010), Светске здравствене организације (WHO, 2001) и Дијагностичког и статистичког приручника за менталне поремећаје DSM V (APA, 2013). У сваком од ова три система издвајају се три основне одреднице неопходне за дијагностиковање стања ИО: ограничења у интелектуалном функционисању, дефицити у области адаптивног понашања и настанак ометености пре осамнаесте године (AAID, 2010; WHO, 2001; APA, 2000, према Kaljača i Japundža-Milisavljević, 2013).

Проблеми у области социјалних вештина, као једног од домена адаптивног понашања, представљају једну од одлика особа са ИО. Особе које припадају овој популацији теже издвајају и обрађују информације које су значајне за социјални контекст у коме се реализује комуникација, што негативно утиче на квалитет остварених социјалних интеракција и умањује могућности успостављања пријатељских односа (Dekker, Koot, van der Ende, & Verhulst, 2002; Sukhodolsky & Butter, 2007 све према Banković, 2017).

Усвајање социјалних вештина детета са ИО повезано је са квалитетом интеракције родитељ-дете, као и очекивањима и ставовима родитеља везаним за важност остваривања вршњачких односа. Уз утицај породичног окружења, за квалитет пријатељских односа детета са ИО значајне су и његове наследне предиспозиције односно личне одлике. Једна од честих карактеристика ове популације је дефицит у области инхибиторне контроле који представља узрок импулсивног реаговања и чешћег испољавања друштвено непожељних облика понашања. Поред индивидуалних одлика и утицаја породице, факторе нивоа социјалне компетенције чине и карактеристике шире друштвене заједнице у којој дете одраста, као што су ставови вршњака према деци са сметњама у развоју и доступност подршке односно интервенционих програма који су намењени унапређивању социјалних вештина особа са ИО (Guralnick, 1999).

Истраживања показују да су особе са ИО, као и особе са менталним поремећајима припадају стигматизованим социјалним групама у готово свакој култури (Thornicroft, 2006. према Milačić-Vidojević & Dragojević, 2011). Код особа са ИО, као и код особа са менталним поремећајима уз реакције околине као што су одбијање, ругање, изопштавање, често долази до појаве ниског самопоштовања, као и до социјалног повлачења (Thornicroft, 2009. према Milačić-Vidojević & Dragojević, 2011). Знања о интелектуалној ометености или менталним поремећајима стичу се поред личног контакта, такође и путем средстава јавног информисања, те је од великог значаја медијско представљање ових социјалних група (Wahl, 1992. према Milačić-Vidojević & Dragojević, 2011).

Социометријски статус представља показатељ нивоа прихватања индивидуе од стране групе којој он или она припада. Употребом социометријског упитника у одређеној формалној или неформалној друштвеној групи, добијају се подаци о нивоу кохезивности групе, структури и квалитету афективних односа међу њеним члановима као и информације о социометријском статусу сваког појединца који припада тој групи. Утврђивањем социометријске структуре одређене групе нпр. једног школског одељења добија се увид у квалитет социјалних односа међу ученицима у свакодневним околностима (Kolak, 2008).

Бројним иностраним истраживањима потврђена је повезаност између социометријског статуса ученика и њиховог академског постигнућа (Litwack, Aikins, & Cillessen, 2012; Lubbers, Van Der Werf, Snijders, Creemers, & Kuyper, 2006, све према Janošević, Petrović, 2014; Wentzel, Jablansky, & Scalise, 2020). Истраживањима која су спроведена у Р. Србији, такође је утврђено да ученици са ИО који имају повољнији социометријски статус остварују и бољи школски успех (Dučić, & Kaljača, 2019), као и да ученици који испољавају просоцијално понашање, показују боља академска постигнућа, имају више мотивације за учење и да су задовољнији школом (Spasenović, 2008, према Janošević, 2014).

На квалитет живота особе са ИО значајан утицај има квалитет базичних социјалних вештина и самоусмереног понашања током интеракције са другима (Nota, Ferrari, Soresi & Wehmeyer, 2007). Пријатељство, као један од аспеката социјалне компетенције, јача ментално здравље и води ка бољем квалитету живота особе (Katz & McClellan, 1997 према Bogнар i Ključević, 2008).

Слика о себи садржи дескриптивну и евалуативно-мотивациону димензију. Когнитивно-социјални развој условљава континуиран процес диференцирања слике о себи од детињства до одраслог доба. Овим процесом су обухваћени различити видови развоја, односно раста особе који обједињени чине когнитивну и емоционалну спознају селф концепта (Laghi, Crea, Guerrieri & Baiocco, 2006; Ђорђевић, Banković & Dučić, 2011). Стабилан појам о себи је један од важних предуслова квалитетног укључивања особа са сметњама у развоју у различите аспекте друштвеног живота. Како би описале себе, особе са ИО наводе само неколико особина, што указује да код ове популације слика о себи није довољно диференцирана. Особине које особе са ИО најчешће користе за самоопис су: добар, послушан и вредан. Поред когнитивних ограничења на овако оскудан опис себе утицало је некритичко усвајање одлика које им се приписују од стране особа типичног развоја (ТР) у углавном рестриктивном окружењу (Petrović, Stojisavljević & Tadić, 2012).

Деца са сметњама у развоју која одрастају у породичном окружењу често су презаштићена од стране родитеља и најчешће имају развијен осећај сигурности. Полазак у школу представља један важан догађај како за дете, тако и за породицу. Интеграција у школску средину подразумева потпуно нова социјална искуства која поред искустава које дете носи из породице, утичу на формирање личности и конструкцију слике о себи. Однос деце типичне популације и деце са сметњама у развоју може имати позитивне ефекте на децу са сметњама у развоју, али ова деца се исто тако могу суочити са вређањем и изопштавањем (Filipović, Matejić-Djuričić, 2018).

Иако је утврђено да је акадамски успех повезан са нивоом прихватања вршњачке групе у школском окружењу (Dučić, & Kaljača, 2019), потребно је нагласити да је школски успех само један од чинилаца формирања слике о себи и социјалног прихватања од стране других ученика.

Код формирања слике о себи деце са сметњама у развоју, позитивна процена сопственог успеха у одређеним активностима, може да ублажи негативан утицај који на слику о себи имају области у којма постоје израженије тешкоће. Овај закључак је ускладу са резултатима истраживања којим је утврђено различито вредновање појединих домена који обједињени чине селф концепт. На узорку млађе деце са сметњама у учењу, регистровано је да је у домену академских способности слика о себи лошија у поређењу са сликом о себи у области социјалних способности и осталим аспектима слике о себи

(Thomas, Butler, Hare & Green, 2011). Негативна слика о себи утиче на појаву усамљености особа са сметњама у развоју. Усамљеност се доживљава субјективно, услед незадовољене потребе за припадањем и прихватањем (Killeen, 1998). На основу прегледа литературе уочена је висока преваленција усамљености код деце са ИО при поређењу са децом ТР (Bakkaloglu, 2009; Heiman, 2000; Heiman & Margalit, 1998; Margalit, 2004, Shepard-Jones et al., 2005, све према Novak Amado et al., 2013; Pavry & Luftig, 2001). Већа прихваћеност од стране вршњака, и усвајање социјалних вештина представљају предуслов за остваривање здравих и честих контаката који смањују могућност за појаву усамљености (Heiman, 2001).

Примена програма развоја и подстицања позитивног самопоимања, намењених особама са ИО, омогућава да се код ових особа развије појам о себи, као и позитивна слика о себи и да се на тај начин утиче на ниво социјалне партиципације ових особа у активностима локалне заједнице (Petrović, Stojisavljević, Tadić, 2012).

ТЕОРИЈСКИ ДЕО

1. ДЕФИНИСАЊЕ ОПШТИХ ПОЈМОВА

СОЦИЈАЛНИ СТАТУС, АКАДЕМСКИ УСПЕХ И СЛИКА О СЕБИ

Потреба за иницијативом приликом остваривања интеракције са другима је индивидуална и од ње зависи колико ће једна особа укључивати друге у свој лични простор (Petz, 1992 према Jablan, Mirković, Stanimirović & Vučinić, 2017). Социјална компетенција подразумева регулацију емоција, познавање друштвених норми и примену социјалних вештина које омогућавају појединцу да усклади реакције са очекивањима средине (Katz & McClellan, 1997, према Bognar i Ključević, 2008). Овладавање социјалним вештинама и њихова флексибилна употреба у складу са контекстом у коме се реализују социјалне интеракције чини основу понашања социјално компетентне особе (Bierman, & Welsh, 2000). Способност успешног остваривања социјалних односа, организације понашања са циљем изазивања позитивних и избегавања негативних одговора других, у различитим социјалним контекстима и у складу са културним нормама, представљају чиниоце социјалне компетенције (Dodge & Murphy, 1984; Parker, et al., 1995, све према Bierman, Erath, 2006). Социјално компетентнији ученици изражавају нижи ниво проблематичног понашања (Sandoval et al., 2006 према Banković & Đorđević, 2014).

Школско окружење је погодно за анализирање понашања вршњака у групи, јер се у школи јасно уочава природна потреба ученика за припадањем. Поласком у први разред деца наилазе на велики број изазова који у циљу што боље адаптације на школско окружење поред академских захтевају ангажовање и социјалних вештина, неопходних за успешно преузимање нове друштвене улоге – улоге ученика (Wilson; Aronson, Akert, 2005 према Bedeković & Jurčić & Kolak, 2009). Прилагођавање захтевима школске средине је мање успешно код ученика са ИО у односу на ученике ТР. Когнитивни дефицит, недовољно развијене адаптивне вештине, нижи ниво саморегулације у понашању, као и социјална и функционална некомпетентност представљају факторе који утичу на отежану

адаптацију и лошија академска постигнућа ових ученика (Van Nieuwenhuijzen, Orbio de Castro, Van Aken & Matthys, 2009 према Kaljača & Dučić, 2016).

Значај школовања за развој социјалних вештина и формирање личности која ће активно доприносити квалитету живота друштвене заједнице којој припада потврђен је резултатима истраживања којим је обухваћено неколико стотина наставника, родитеља и ученика. Испитаницима је понуђено пет академских области: (1) Вештине вербалне комуникације, (2) Математика, (3) Природне науке, (4) Друштвене науке и (5) Ликовна уметност. Такође су им понуђене четири неакадемске области: (1) Развијање ставова, (2) Социјална компетенција, (3) Морални развој и (4) Развој каријере. Задатак је био да одлуче колико је важно да се вештине одређене области савладају до 18. године и колику одговорност у том процесу има школски систем. Утврђено је да испитаници највише вреднују развој друштвене одговорности, социјалне компетенције и усвајање моралних начела и да сматрају да би школски систем требало да утиче на усвајање моралних вредности и друштвене одговорности, али да је његов превасходни задатак усвајање академских вештина и знања (Kumboltz et al., 1987 према Wentzel, 1991).

Међусобни односи ученика, однос учитеља према ученицима, као и статус ученика у групи, представљају чиниоце функционисања једног одељења (Bognar, Matijević, 1993 према Bedeković & Jurčić & Kolak, 2009). Академски селф-концепт је важан чинилац успеха, а он је повезан са прихватањем од стране вршњака, ослањањем на помоћ вршњака, као и намерама да се постигне успех сличан осталим ученицима (Jevtić, 2014).

Кроз интеракцију са вршњачком групом, ученици стичу социјалне вештине, уче правила понашања, формирају слику о себи, суочавају се са победом и поразом (Kolak, 2010 према Jablan, Mirković, Stanimirović & Vučinić, 2017). Однос вршњачке групе према проблематичним облицима понашања, утиче на учесталост испољавања таквог понашања у групи. Уколико група не осуђује насилно понашање појединца, то ће бити подстицај да се уместо употребе социјалних вештина, насилно понашање прихвати као ефикасна стратегија решавања конфликта (Olweus, 1993; Craig & Harel, 2004; Frisen, Jonsson, & Persson 2007; Whitney & Smith, 1993; Rigby, 1996; 1997; Popadić & Plut, 2007 све према Kodzopejić, Smederevac & Čolović, 2010).

Пораст броја истраживања заснованих на утврђивању социометријског статуса појединца и функционалних одлика групе повезан је са појавом ефикаснијих и

поузданијих метода, односно социометријских упитника чија је примена једноставна, јефтина и не захтева много времена (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Творцем социометрије, сматра се Ј. Л. Морено, аутор публикације објављене 1934. године, под називом „Ко ће преживети?“. Најчешће коришћена социометријска техника јесте техника номинације (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Krnjajić, 2002; Maassen et al., 2005 све према Ilić, 2013) која подразумева да испитаник треба да номинује или означи чланове групе са којима жели или не жели да се дружи и/или ради. Аутори који се баве вршњачким односима, најчешће користе социометријске методе. Критика техника испитивања социјалног статуса, које су засноване само на позитивним и негативним номинацијама, усмерена је на поступак утврђивања вршњачке прихваћености или одбачености као једнодимензионалне категорије (Coie et al., 1982 према Ilić, 2013), јер упркос томе што одређени ученици могу да имају ниске скорове одбачености, то не мора да значи да су прихваћени и обрнуто (Ilić, 2013).

За остваривање социјалних односа деце са ИО са вршњацима типичне популације, потребно је обезбедити услове, јер се на тај начин пружа могућност деци са ИО да усвајају социјалне вештине и стратегије, којима ће се служити у циљу решавања социјалних и емоционалних проблема на социјално прихватљив начин (Heiman, 2001). Када је у питању социометријски статус ученика са сметњама у развоју у инклузивном окружењу, утврђено је да у односу на ученике са лакоом интелектуалном ометеношћу бољи положај имају ученици са телесним оштећењима, као и ученици са оштећењем вида (Kaserer, 1979 према Stančić, 1990). Одбачени ученици могу развити низ проблема током даљег школовања, па и живота (Spasenović, 2008 према Jablan, Mirković, Stanimirović & Vučinić, 2017), те је корисно спроводити социометријска истраживања, како би се пратили односи унутар једне групе. Уколико се утврде фактори који утичу на прихваћеност односно одбаченост, креираће се и спровести ефикаснији програми подршке (Davis, Howell & Cooke, 2002 према Jablan, Mirković, Stanimirović & Vučinić, 2017).

Припадност вршњачкој групи доноси бројне добробити појединцу, као што је развој личног идентитета у оквиру колективног идентитета, међутим поред позитивних вршњаци могу имати и негативан утицај на развој индивидуалности. Притисак вршњака, односно вршњачки утицај Доц и Гонзалес (2009) објашњавају као покушај наметања

позитивних или негативних ставова или понашања. Подложност том утицају зависи од тога како појединац доживљава себе и своје окружење (Forko, Lotar, 2012).

Значај слике о себи произилази из њеног утицаја на начин обраде информација и понашања једне особе (Lacković-Grgin, 1994. према Koller-Trbović, 1995). Позитивна слика о себи произилази из задовољења личних стандарда, док негативна слика о себи може довести до аутодеструктивног понашања или „одустајања од самог себе“ (Baumeister, 1991. према Lebedina-Manzoni, Lotar, 2011). Без обзира на то да ли је доживљај себе позитиван или негативан, он не мора бити у складу са реалитетом, јер нпр. депресивне особе често бирају негативне информације о себи, на основу којих имају низак ниво самопоштовања и формирају негативну слику о себи (Todorović, 2002). Оваква слика о себи је заснована само на субјективном тумачењу селектованих показатеља. Иако није заснована на објективним проценама, слика о себи у значајној мери утиче на функционисање сваког појединца (Sartain i sar., 1967. према Lebedina-Manzoni, Lotar, 2011).

Интензивна диференцијација и формирање сложене слике о себи најизраженије је у периоду адолесценције, услед чега се у овом периоду развоја често јављају емоционални конфликти са члановима породице и ауторитетима попут наставника. Адолесценти који немају развијене емоционалне конфликте, показују виши ниво самопоштовања и сматрају да су физички привлачни, што указује на виши ниво самоприхватања. Такође су више привржени вршњацима, односно имају позитивније мишљење о другарима из разреда. (Todorović, 2002).

Стигматизација или негативно етикетирање подразумева омаловажавање једне особе, на основу карактеристика које поседује (Heatherton i sar., 2000 према Majdak, Kamenov, 2009), било да су у питању физичка или психичка обележја или припадност одређеној нацији, полу, раси (Goffman, 1963 према Majdak & Kamenov, 2009). Негативно етикетирање је повезано са сликом о себи (Pager, 2003, Pettit & Western, 2003, Braman, 2008 према Majdak & Kamenov, 2009). Адолесценти који су због учињеног кривичног дела били обухваћени третманом у институционалном смештају имали су услед деловања друштвене стигме значајно негативнију самоперцепцију у односу на адолесценте који су чинили кривична дела, али нису одређени временски период провели у институционалном смештају (Majdak & Kamenov, 2009).

Упркос очекивањима да због утицаја стигме адолесценти са ИО имају лошију слику о себи у односу на вршњаке ТР, резултати истраживања из ове области, не указују на значајне разлике. Добијени налази се тумаче мултидимензионалним концептом слике о себи, тако да иако су одређени апсекти слике о себи лошији код испитаника са сметњама у развоју у односу на контролну групу, те разлике на нивоу опште слике о себи нису значајне (Gans, Kenny, Ghany, 2003).

Када је у питању однос пола и селф концепта, веома рано се могу уочити разлике у начину описивања себе код дечака и девојчица. Дечаци се описују као моћнији, снажнији и активнији, док се девојчице описују као љубазније, зависније и часније. Тако и одрасли мушкарци стичу самопоштовање кроз положај, моћ, док одрасле жене себе анализирају кроз љубазност, кооперативност, моралне поступке и пријатељство. Дакле, врло рано се прихватају полне улоге, те мушкарци већ у адолесценцији имају повољније самовредновање у односу на жене (Janjetović, 1996).

2. СОЦИЈАЛНИ СТАТУС

2.1. СПЕЦИФИЧНОСТ СОЦИЈАЛНОГ СТАТУСА КОД УЧЕНИКА СА ИО И УЧЕНИКА ТР

Социометријске технике прикупљања података могу да се употребе код сваке групе људи која има одлике колектива. У литератури се разликују три димензије друштвених група: спољашње друштво (уочљиве групе од којих се састоји неко друштво), социометријске матрице (могу се открити само социометријском анализом) и друштвена стварност (прожимање претходне две димензије) (Moreno, 1962 према Majstorović, 2015). Социометрија има задатак да проучава функционисање групе, да одређује положај појединца у групи, као и положај групе у широј друштвеној заједници, такође да помаже појединцу или групи у бољем прилагођавању (Kolak, 2010; Cohen, 2007 све према Majstorović, 2015).

Социометрија се може применити у различитим подручјима људске делатности, у којима су формиране групе или колективи. Поред социометријског испитивања вршњачких односа у школама, могу се испитивати односи у војсци, индустрији, као и у различитим институцијама за трајни или привремени смештај особа са здравственим тешкоћама. Социометријски тест је средство за упознавање структуре групе, као и појединаца унутар те групе. Потребно је да буде прилагођен одликама групе у којој се користи. Тест би требало прилагодити способностима ученика, такође би требало обезбедити опуштену атмосферу, како би се избегла напетост ученика и осигурала сарадња (Moreno, 1962 према Kolak & Antolić, 2017).

Примена социометријских тестова има веома важну улогу у васпитно-образовном процесу. Прикупљање и анализирање података олакшава разумевање понашања како појединца, тако и групе, што омогућава побољшање квалитета васпитно-образовног процеса (Јурић, 2004 према Kuzmanović, 2010). Социометријски статус дефинише способност прилагођавања ученика, као и ниво његове социјалне компетенције. Академски успех зависи од социјалног статуса ученика. Овај налаз се може објаснити

развијеним способностима иницирања контакта и остваривања пријатељстава који успешнијим ученицима обезбеђују лакше учење на основу искуства других (Vygotsky, 1978 према Kuzmanović, 2010). Посебно млађи ученици проналазе мотивацију за учење кроз интеракцију са вршњацима (Kuzmanović, 2010). Класификацију од пет категорија социометријског статуса, предложили су Кои, Доц и Капотели: прихваћени, одбачени, занемарени, контроверзни и просечни (Coie, Dodge, & Cappelletti, 1982 према Janošević & Petrović, 2015). Прихваћени ученици имају боље развијене социјалне вештине и имају другачији стил интеракције са вршњацима у поређењу са ученицима других категорија (Gottman, Gonso & Rasmussen, 1993). Ученици који се сами играју, немају пуно пријатеља, односно немају усвојене вештине или потребу за иницирањем интеракције, често су жртве злостављања од стране вршњака, што је честа појава када су у питању ученици са сметњама у развоју (Olweus, 1991 према Gottman, Gonso & Rasmussen, 1993). Важно је направити разлику између наведених категорија, јер сваку од категорија можемо повезати са одређеним обликом понашања. Тако популарни ученици показују највишу стопу просоцијалног понашања, често имају улогу лидера, сарадљиви су, ретко испољавају негативне обрасце понашања (Coie et al., 1982; Dodge, 1983 све према Stone & La Greca, 1990). Супротно томе, показало се да група одбачених ученика чешће испољава негативне обрасце понашања (Coie, 1985 према Stone & La Greca, 1990), нису спремни на сарадњу, а вршњаци их често описују као агресивне. Групу занемарених ученика, вршњаци описују као стидљиве и повучене, што може указивати на социјалну анксиозност (Coie et al., 1982; Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983 све према Stone & La Greca, 1990).

Очекивања и начин перцепције ученика од стране наставника утичу на облике понашања који ће бити доминантни у једном одељењу. Наставници постављају правила и вреднују залагање ученика. Често се дешава да целокупан рад појединог ученика буде вреднован на основу понашања на часу. Тако ће чешће бити награђивани сарадљиви, опрезни и одговорни ученици, док се може десити да упорни и независни ученици буду окарактерисани као деструктивни (Brophy & Good, 1974; Cartledge & Milburn, 1978; Feshbach, 1969; Helton & Oakland, 1977; Kedar-Voivodas, 1983; Spencer-Hall, 1981 све према Wentzel, 1991).

Инклузија ученика са сметњама у развоју, поред физичког смештаја у редовна одељења, подразумева и развијање самопоуздања, сигурности, као и осећаја

прихваћености. Социометријски статус ученика са сметњама у развоју може бити добар показатељ квалитета образовне инклузије (Stančić, 1988).

Важни чиниоци успешне социјализације сваког детета су, како породично окружење, тако и предшколске и школске институције. Важно је проценити потенцијале детета са сметњама у развоју за интеграцију у редован систем школовања. Поред позитивних страна инклузије, ипак се може закључити да није за свако дете са сметњама у развоју најповољније решење интеграција у редовну предшколску или школску средину (Mikas & Roudi, 2012).

Забринутост родитеља адолесцената са сметњама у развоју, повезана је и са чињеницом да су њихова деца често ускраћена за добробити пријатељства, као што је самопоштовање, осећај припадности и позитивна слика о себи (Hartup, 1993; Sullivan, 1953 све према Matheson, Olsen & Weisner, 2007). Пошто је пријатељство однос који подразумева размену (Piaget, 1965 према Matheson, Olsen & Weisner, 2007), често се дешава да адолесценти са сметњама у развоју покажу иницијативу и остваре односе са вршњацима, али не успевају те односе да одрже и успоставе пријатељство (Hartup, 1993; Sullivan, 1953 све према Matheson, Olsen & Weisner, 2007).

На основу резултата социометријских испитивања може да се закључи да ученици са сметњама у развоју, који похађају редовне школе имају лошији социјални статус у односу на ученике ТР. Могло би се рећи да су овакви резултати највише повезани са недовољно развијеним социјалним способностима, као и са агресивним понашањем ученика са сметњама у развоју. Ипак, ови подаци се не могу генерализовати, јер се ради о хетерогеној групи, тако да не спадају сви ученици са сметњама у развоју у ризичну категорију (Nabuzoka & Smith, 1993).

Код особа са ИО поред проблематичног понашања, разлог тежег остваривања интеракције са вршњацима су и ограничења у прагматској комуникацији. Ове особе имају тешкоће приликом формулисања говорног исказа (Abbeduto & Hesketh, 1997 према Brojčin, Đorđević & Milačić-Vidojević, 2016), могу деловати непристојно или социјално неспретно (Nuccio & Abbeduto, 1993; Rosenberg & Abbeduto, 1993 све према Brojčin, Đorđević & Milačić-Vidojević, 2016). Чак и када пронађу тему за започињање комуникације, она често није примерена одговарајућој ситуацији (Abbeduto & Hesketh, 1997 према Brojčin, Đorđević & Milačić-Vidojević, 2016). Такође, особе са интелектуалном

ометеношћу ретко разумеју шале, често их схватају буквално или као лажи (Holmes, 2003 према Brojčin, Đorđević & Milačić-Vidojević, 2016).

Како би испитали социометријски статус ученика са сметњама у развоју у инклузивном окружењу, аутори су формирали узорак, који је обухватао ученике успореног когнитивног развоја, као и контролну групу испитаника, која је обухватала ученике без тешкоћа у развоју. Сви испитаници су похађали I, II или III разред основне школе. Примењено је шест социометријских питања, на основу којих су израчунати индивидуални социометријски индекси: индекс социјалне емотивности, индекс вођства и индекс искључености. Резултати овог истраживања показују да је социометријски статус ученика успореног когнитивног развоја знатно лошији у односу на ученике ТР. Резултати указују на потребу за квалитетнијим програмима социјализације, образовања и рехабилитације ученика успореног когнитивног развоја (Stančić, 1988).

Истраживањем којим су обухваћено 52 ученика са развојним сметњама, 13 ученика са здравственим тешкоћама и 144 ученика ТР који су похађали V, VI, VII и VIII разред основне школе у Крагујевцу, утврђено је да су у односу на ученике ТР статистички значајно лошији социометријски статус имали ученици са развојним сметњама. Резултат овог истраживања упућује на значај социометријских студија које се реализују како би се квалитетније приступило осмишљавању програма чији је циљ развијање социјалне компетенције ученика са развојним сметњама (Jablan, Mirković, Stanimirović & Vučinić, 2017).

2.2. СПЕЦИФИЧНОСТИ СОЦИЈАЛНОГ СТАТУСА КОД УЧЕНИКА СА ИО

Ученици са ИО, који имају и специфичне физичке, моторичке, говорно-језичке тешкоће, могу изазвати чешће негативне реакције вршњака (Deakin, 2014; Dykens, Hodapp, & Evans, 2006; Hazlet, Hammer, Hooper, & Kamphaus, 2010; Martin, Klusek, Estigarribia, & Roberts, 2009 све према Talijan, Brojčin & Glumbić, 2018).

Како би деца са ИО истраживала околину, остваривала односе са другим ученицима, учествовала у физичким активностима и стекла академске вештине, важан је и развој моторичких вештина. Правилан развој управо ових вештина је неопходан за социјалну партиципацију деце и стимулисање развоја других способности и усвајања вештина (Twarek et al., 2010).

Поред когнитивне и бихевиоралне компоненте, важну улогу, када је у питању однос вршњака према ученицима са сметњама у развоју, има афективна компонента. Афективна компонента подразумева осећања која се јављају приликом остваривања социјалне интеракције. Позитивна осећања, усмерена ка вршњацима са сметњама у развоју могу допринети њиховом повећању жеље за учествовањем у заједничким активностима (Hong, Kwon, & Jeon, 2014 према Talijan, Brojčin & Glumbić, 2018). Уколико се врста придружених поремећаја и опште индивидуалне карактеристике, снаге и способности појединог ученика са сметњама у развоју ускладе са спремношћу наставника и ученика у редовном одељењу, као и целокупним васпитно-образовним системом да му пружи подршку, постиже се и одговарајући степен његове социјализације. Тако ће прихваћени ученици са сметњама у развоју бити у прилици да остваре сложеније друштвене односе, што ће утицати како на њихово самопоуздање тако и на позитивну слику о себи (Mikas & Roudi, 2012).

Ниво усвојености социјалних вештина имаће утицај на квалитет свакодневног функционисања особа са ИО (Nota, Ferrari, Soresi & Wehmeyer, 2007). Код ученика са ИО се чешће јављају осећања социјалне изолације, беспомоћности и депресије (Heiman, 2001 према Brojčin & Glumbić, 2012). Фактори који могу утицати на оваква осећања су различити, тако да поред патологије која је у основи ИО, на појаву придружених

менталних обољења могу утицати и средински чиници (Ranzon 2001; Stavrakaki, Lunskey 2007; Ramirez, Lukenbill, 2008 све према Brojčin & Glumbić, 2012). Такође одбацивање од стране других доводи до ниског самопоуздања и осећања социјалне неадекватности (Baro', 1991; Beirne-Smith et al., 2002 све према Brojčin & Glumbić, 2012).

Циљ студије, која је спроведена у основним школама у Београду, био је да се утврде ставови ученика ТР према вршњацима са Дауновим синдромом. Истраживањем су обухваћене варијабле: учесталост контакта, знање о Дауновом синдрому, пол, ниво емпатије и тенденција давања социјално пожељних одговора. Узорак је чинио 31 дечак и 32 девојчице, просечног узраста од 9,69 година. Испитанци су похађали основне школе у Београду, у којима није било ученика са Дауновим синдромом. Резултати овог истраживања показују да су ставови ученика према особама са Дауновим синдромом неутрални, те да ће будућа искуства утицати на ставове у наредном периоду (Talijan, Brojčin & Glumbić, 2018).

3. АКАДЕМСКИ УСПЕХ

3.1. СПЕЦИФИЧНОСТ АКАДЕМСКОГ УСПЕХА КОД УЧЕНИКА СА ИО И УЧЕНИКА ТР

Стицање знања и развој академских компетенција представљају основне циљеве образовања. Поред образовне, школа врши и васпитну функцију у чему важну улогу има вршњачка група (Janošević & Petrović, 2015).

Регистрован је велики број фактора који утичу на академски успех попут: интелектуалних способности, наставничке процене, узраста, социјалног окружења, друштвених ставова, система вредности, неуротичности, нивоа екстровертности, академске мотивације и техника учења (Mirkov & Oračić, 1997). Такође, субјективни доживљај личне компетентности (Oračić & Kadjević, 1996 према Mirkov & Oračić, 1997), мотивација, ставови према учењу и овладаност техникама учења представљају важне чиниоце школског успеха (Kvašček, 1980 према Mirkov & Oračić, 1997).

Према традиционалном систему образовања, родитељи су у потпуности препуштали образовање деце школи, што значи да су наставници постављали образовне циљеве, док је сарадња са родитељима била веома ретка. Савременији приступ указује на важност сарадње школе и родитеља, што води ка партнерском односу на релацији родитељ-наставник. Партнерска оријентација подразумева сарадњу родитеља и школе на више нивоа (Epstein, 2009 према Pahić, Miljević-Ridjički & Vidović, 2010). Могућност реализације оваквог приступа зависи од више чиниоца, као што су: законске регулативе, величина и тип заједнице у којој се школа налази, карактеристике учитеља, као и социо-демографска и психосоцијална обележја родитеља (Hoover-Dempsey i Sandler, 1997; Fantuzzo, Tighe i Childs, 2000; Green, Walker, Hoover-Dempsey i Sandler, 2007; Smit, Driessen, Sluiter i Slegers, 2007 све према Pahić, Miljević-Ridjički & Vidović, 2010).

Став групе утиче на понашање и навике појединаца унутар групе. Може се закључити да уколико група има негативан став према постизању академског успеха, доћи ће до опадања академског успеха оних ученика који теже да задовоље ставове већине и одрже популарност унутар групе. Популарне ученике можемо поделити у две категорије: популарне (агресивне) и популарне (просоцијалног понашања). Популарни (агресивни)

остварују нижа академска постигнућа, те се може закључити да ови ученици донекле задовољавају критеријуме вршњака, али не и наставника (Rodkin, Farmer, Pearl, & Van Acker, 2000 према Janošević & Petrović, 2015).

Ови налази су потврђени истраживањем којим је испитиван однос академског постигнућа, социјалног статуса и насилног понашања, на узорку од 174 ученика осмог разреда, релативно уједначене полне структуре. Утврђено је да боље резултате постижу ученици који су социјално прихваћени и нису склони насиљу, док одбачени ученици имају знатно нижа академска постигнућа (Janošević & Petrović, 2015).

Процес образовања ученика са сметњама у развоју у инклузивном окружењу се знатно лакше одвија код ученика нижих разреда, јер су на овом узрасту учитељи посвећенији упознавању ученика, њихових индивидуалних карактеристика, способности и потреба. Такође су и вршњаци спремнији за интеракцију у овом периоду. Ученици средњих школа, који су у периоду адолесценције, развијају другачија интересовања, која се више не подударају са интересовањима и потребама њихових вршњака са сметњама у развоју. Код ученика са сметњама у развоју у овом периоду се често јавља осећај одбачености и усамљености (Warnock, 2005 према Rogers, 2007).

3.2. СПЕЦИФИЧНОСТ АКАДЕМСКОГ УСПЕХА КОД УЧЕНИКА СА ИО

Према традиционалном моделу образовања, академска постигнућа ученика са сметњама у развоју су боља, уколико је група хомогенија (Čolin, 2005 према Jablan, Kovačević, 2008), што је најлакше остварити у специјалним школама.

Као ману инклузивног образовања, наставници често наводе неприхватање ученика са сметњама у развоју од стране вршњака ТР из истог одељења. Остваривање социјалних односа је један од важнијих циљева укључивања ученика са сметњама у развоју у редован систем васпитања и образовања, те наведена запажања наставника доводе у питање успешност реализације циља инклузивног образовања (Jablan, Kovačević, 2008).

Однос са наставником у знатној мери утиче на усвајање социјалних вештина и академски успех ученика. Тако у инклузивном окружењу, из више разлога, може доћи до недовољно квалитетне повезаности између наставника и ученика са сметњама у развоју. Уколико је став наставника према инклузији позитиван, веће су шансе да ученик са сметњама у развоју постигне бољи академски успех (Karić, Mihić & Korda, 2014). Ученици деструктивног понашања, за наставника представљају изазов и проблематичну категорију, која код наставника може да ствара осећај немоћи, те да ремети динамику групе (npr. Jobe, Rust, & Brissie, 1996; Scruggs & Mastropieri, 1996 све према према Karić, Mihić & Korda, 2014).

4. СЛИКА О СЕБИ

4.1. СПЕЦИФИЧНОСТ СЛИКЕ О СЕБИ КОД УЧЕНИКА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

Позитивна слика о себи повезана је са психичким благостањем и један је од чинилаца на основу ког појединац процењује квалитет властитог живота. Програми за унапређење квалитета живота, могу да буду усмерени на оснаживање појединца, повећање нивоа његовог самопоштовања и пружање могућности контроле различитих аспеката живота (Schalock, 2002).

На узорку ученика VI и VII разреда основне школе и I и III разреда средње школе утврђено је да родитељи и пријатељи процењују односно вреднују ученике обухваћене узорком истим критеријумима на основу којих ученици формирају слику о себи. Такође, регистровано је да код старијих ученика на квалитет слике о себи већи утицај имају ставови вршњака него процена родитеља (Krstić, 2008).

Околина често особе са ИО доживљава као инфантилне или опасне, што чини препреку приликом њиховог покушаја да се укључе у активности друштвене заједнице. Дакле, свест о стигматизацији, као и страх од одбацивања од стране друштвене заједнице, негативно утичу на слику о себи особа са ИО (Garaigordobil & Pérez, 2007 prema Petrović, Stojisavljević, Tadić, 2012). Негативна слика о себи често је идентификована као један од узрока депресије код особа са лаком и умереном ИО, али резултати бројних истраживања не указују на постојање значајних разлика слике о себи особа са ИО и особа ТР (Tomić, Mihajlović, 2008).

Опажање негативних ставова према одраслим особама са ИО или негативног вредновања њихових поступака, када такве ставове и вредновања испољавају особама са ИО значајне, тј. блиске особе, може да доведе да нижег самопоштовања (Paterson, McKenzie, & Lindsay, 2012), али негативно вредновање тзв. важних других не представља једину одредницу, нити фактор који увек у највећој мери детерминише квалитет слике о себи ових особа са ИО (Jahoda, Markova, & Cattermole, 1988). Поред интернализације стигматизирајућих негативних уверења других, негативна уверења о себи, код особа са ИО могу да произилазе и из поређења са другима и издвајања оних одлика које особе са

ИО чине специфичним у односу на општу популацију. Особе са ИО које се осећају другачијим од особа ТР процењују себе као мање социјално пожељне (Dagnan, & Waring, 2004). Особе са лаком и граничном ИО лакше уочавају различите облике директне и посредне дискриминације и успешније су у препознавању негативних ставова и вредновања од особа са тежим облицима ИО, али виши ниво интелектуалног функционисања особа са лаком и граничним облицима ИО омогућава и употребу сложенијих стратегија односно заштитних механизма која обезбеђују одржавање позитивне слике о себи (O'Byrne, & Muldoon, 2017). Особе са ИО које се школују или раде у инклузивном окружењу под већим су ризиком од стигматизирајућих искустава од особа са ИО које у оквиру сегрегационих образовних или радних група најчешће остварују интеракције са другим особама са сметњама у развоју. Негативна односно стигматизирајућа искуства представљају већи ризик за особе са ИО које су себе и пре тог искуства негативно вредновале, док стигматизирајућа социјална искуства најчешће значајно не утичу на селф концепт особа са ИО, уколико је њихова слика о себи и раније била стабилна и позитивна (Stanković, & Milačić-Vidojević, 2014).

У недостатку истраживања на узорку особа са ИО однос ставова социјалног окружења и слике о себи приказаћемо резултатима 2 истраживања којима је обухваћена популација особа са оштећењем вида, као и популација особа са поремећајем у понашању.

Утврђено је да особе са поремећајем у понашању узраста од 11 до 14 година имају нижи ниво самопоштовања (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt & Caspi, 2005).

Потенцијални узроци негативне слике о себи ученика са поремећајем у понашању објашњени су на основу резултата истраживања које је спроведено у загребачким основним школама. Целокупан узорак је подељен на два подузорка: испитаници са активним (немарни, неуредни, пркосни, недисциплиновани) и испитаници са пасивним обликом поремећаја у понашању (плашљиви, повучени, потиштени, расејани). Аутори су дошли до закључка да испитаници са активним обликом поремећаја у понашању у односу на испитанике са пасивним обликом поремећаја у понашању имају лошију слику о себи. Испитаници са активним обликом поремећаја у понашању описују себе као несигурне, несрећне, неуспешне и незадовољне. Овакви резултати се могу објаснити чињеницом да на формирање слике о себи утиче процена околине. У односу на испитанике са пасивним поремећајем у понашању, испитаници са активним обликом поремећаја у понашању су

упадљивији, чешће ометају околину и самим тим су чешће изложени критикама и негативним коментарима. На тај начин се развија негативна слика о себи, што окружење потврђује (Koller-Trbović, 1995).

Истраживањем којим је обухваћено 49 слабовидих и 123 адолесцента неоштећеног вида аутори су хтели да утврде да ли постоје разлике појма о себи слабовидих адолесцената и адолесцената неоштећеног вида, како слабовидост утиче на појам о себи и да ли је повезана са нижим нивоом самопоштовања. Узраст испитаника био је између 14 и 18 година. Коришћени су упитници Опачића (1995) и Розенберга (Rosenberg, 1965). Истраживањем је утврђено да слабовиди испитаници имају лошију слику о својој физичкој привлачности у односу на контролну групу, такође је утврђена статистички значајнија разлика када је у питању опште самопоштовање. Када су у питању процена властитих физичких и интелектуалних способности, вредновање од стране других, рационалност и емоционалност, нису утврђене статистички значајне разлике код ове две групе испитаника (Stojiljković, Eminović, Dimoski, Grbović, Nikić, 2011).

ПОСЕБАН ДЕО

ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет овог истраживања су: социјални статус, слика о себи, социјалне вештине и академски успех код ученика са ИО и ученика ТР.

ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Циљеви овог истраживања су:

1. Утврђивање односа социометријског статуса и нивоа усвојености социјалних вештина, ученика са лаком ИО и ученика ТР.
2. Утврђивање односа социометријског статуса и квалитета слике о себи ученика са лаком ИО и ученика ТР.
3. Утврђивање односа социометријског статуса и академског успеха ученика са лаком ИО и ученика ТР.
4. Утврђивање утицаја пола на социометријски статус, ниво усвојености социјалних вештина и слику о себи ученика са интелектуалном ометеношћу.

ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

- Прикупљање података о полу, календарском узрасту, нивоу интелектуалног функционисања, броју година проведених у ОШ, академском успеху, придруженим поремећајима и медикаментозној терапији испитаника.
- Утврђивање социометријског статуса ученика са ИО и ученика ТР.

- Утврђивање квалитета слике о себи код ученика са ИО и ученика ТР.
- Утврђивање нивоа усвојености социјалних вештина код ученика са ИО и ученика ТР.
- Утврђивање односа социометријског статуса и нивоа усвојености социјалних вештина код ученика са ИО и ученика ТР.
- Утврђивање односа социометријског статуса и слике о себи ученика са ИО и ученика ТР.
- Утврђивање односа социометријског статуса и академског успеха ученика са ИО и ученика ТР.
- Утврђивање утицаја пола на социометријски статус, ниво усвојености социјалних вештина и слику о себи код ученика са ИО и ученика ТР..

ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Хипотеза 1: На целом узорку бољи социометријски статус имају испитаници са вишим нивоом усвојености социјалних вештина.

Хипотеза 2: Корелације социометријског статуса и нивоа усвојености социјалних вештина код испитаника са ИО су статистички значајне и високе.

Хипотеза 3: Корелације социјалног статуса и нивоа усвојености социјалних вештина у узорку који чине испитаници ТР су статистички значајне, умерене и ниске.

Хипотеза 4: На целом узорку повољнији социометријски статус имају испитаници који имају бољу слику о себи.

Хипотеза 5: Када се пореде ученици ТР и ученици са ИО уједначени према социометријском статусу, повољнију слику о себи имају ученици са ИО.

Хипотеза 6: У обе групе испитаника бољи академски успех постижу испитаници који имају повољнији социометријски статус.

Хипотеза 7: Повољнији социометријски статус статистички значајно и високо корелира са академским успехом код испитаника са ИО

Хипотеза 8: Повољнији социометријски статус умерено корелира са академским успехом код испитаника ТР

Хипотеза 9: На целом узорку девојчице ће имати статистички значајно повољнији социометријски статус, виши ниво усвојености социјалних вештина и бољу слику о себи у односу на дечаке.

5. ТОК И НАЧИН ПРИКУПЉАЊА ПОДАТАКА

Истраживање је спроведено током априла, маја и јуна 2018. године у ОШ „6. октобар“ у Кикинди, ШОСО „9. мај“ у Зрењанину и ОШ „Васа Стајић“ у Мокрину.

Пре отпочињања процеса тестирања, родитељима су уручене молбе за давање сагласности, како би својим потписом одобрили учешће њихове деце у истраживању. Од 100 уручених молби, распоређених на три школе, укупно 85 родитеља је дало сагласност. Тестирање је вршено пре или након наставе. Испитаници су тестирани индивидуално, у посебним учионицама, како би обезбедили одговарајућу атмосферу за тестирање, односно умањили утицај дистрактора.

5.1. ОПИС ИНСТРУМЕНАТА ИСТРАЖИВАЊА

Подаци о полу, узрасту, разреду, нивоу интелектуалног функционисања, дијагнози и школском успеху прикупљени су применом социо-демографског упитника који је посебно осмишљен за потребе овог истраживања. Школски успех ћемо посматрати као просек оцена из свих предмета на крају полугодишта и изразити вредностима од 1-5, 1 за недовољан успех, а 5 за одличан.

За потребе прикупљања података о социјалним вештинама, примењене су две скале: *Социјализација* и *Слободно време* које чине домен *Социјализација* у оквиру

другог издања *Система за процену адаптивног понашања* (*Adaptive Behavior Assessment System II*, ABAS, Harrison & Oakland, 2003). Супскала *Социјализација* садржи 20 ајтема који се односе на вештине успостављања социјалних односа са вршњацима и одраслима. Супскалу *Слободно време* чини 17 ајтема којима се обухвата организовање игара и других активности које се реализују у слободно време самостално или у оквиру вршњачке групе. Наставницима је за сваки ајтем понуђено да се одреде за један од четири одговора (0) – није применљиво, (1) – никада, (2) – понекад и (3) – увек. За ове две супске на узорку од 135 испитника са ИО утврђена је, за друштвене науке прихватљива, вредност Кромбахове алфе од 0,96 (Dučić & Kaljača, 2015).

За процену социометријског статуса примењена је модификација Социометријског упитника за употребу код особа са интелектуалном ометеношћу (Moore & Updegraff, 1964). Упитник се састоји од 6 питања, два питања у којима испитаник треба да одабере ученика из одељења са којим највише, односно најмање воли да се дружи. Такође, ученик одговара на још 4 питања: кога највише воле деца, ко је најуспешнији у спортским активностима, ко има најбоље оцене и кога највише воли учитељица. Пре примене упитника, ученицима се дају инструкције, након читања списка имена свих ученика, утврђује се да ли су ученику позната сва имена са списка. На питања из упитника сваки ученик даје одговоре појединачно, уколико је потребно, више пута се понављају имена ученика из одељења. Такође, испитаницима се постављају потпитања, уколико постоје недоумице приликом спровођења упитника.

За утврђивање квалитета слике о себи примењена је Скала перципиране компетенције и прихватања код деце млађег узраста, форма намењена дечацима, као и форма намењена девојчицама. Скала се састоји од 4 супске: когнитивна компетенција, физичке способности, прихваћеност од стране вршњака и однос са мајком. Укупно је 24 ајтема, сваки је пропраћен одговарајућом сликом. На сликама су приказане активности, које се не разликују у односу на пол испитаника. Испитаницима се показују слике деце у различитим ситуацијама, на основу којих дају одговоре на постављена питања: „Ова девојчица је скоро увек срећна, ова девојчица је скоро увек тужна, која девојчица је као ти?“ (Harter & Pike, 1984).

5.2. ФОРМИРАЊЕ И ОПИС УЗОРКА

Узорак је чинило 85 испитаника оба пола, узраста од 12 до 24. године. Од укупног броја испитаника, 40 је имало дијагнозу лака ИО (47,1%), а 45 испитаника припадало је популацији ТР (52,9%).

Расподела узорка у односу на пол приказана је у Табели 1.

Табела 1. *Расподела узорка у односу на пол*

Варијабла	Категорије	ИО		ТР		Цео узорак		Укупно	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Пол	Мушки	33	82,5	13	28,9	46	54,1	85	100
	Женски	7	17,5	32	71,1	39	45,9		

Детаљнији подаци о узрасту испитаника, за цео узорак и подузорке (ИО и ТР) дати су у Табели 2.

Табела 2. Подаци о узрасту испитаника

Група	Min	Max	AS	SD
ИО	12	24	16,20	2,83
ТР	13	15	16,66	0,56
Цео узорак	12	24	14,86	2,35

6. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Испитивање социометријског статуса

На основу врсте и броја номинација, сви испитаници су сврстани у три групе: одбачене, контроверзне и прихваћене.

У узорку ученика са ИО, регистровано је укупно 11 одбачених (27,5%), 15 контроверзних (37,5%) и 14 прихваћених (35,0%) ученика. Детаљнија расподела ученика са ИО, према броју позитивних и негативних номинација дата је у Табели 3.

Табела 3. Социометрија дескриптивни подаци за ученике са ИО

ИО	N	број позитивних номинација	број негативних номинација
одбачени	4	0	1
	5	0	2
	2	0	3
контроверзни	1	0	0
	3	1	1
	4	1	2
	1	1	4
	4	2	1
	1	2	2
	1	2	3
	3	1	0
	1	2	0
прихваћени	4	3	0
	5	4	0
	1	5	0

Испитаници ТР такође су према социометријском статусу подељени у три групе: 8 одбачених (17,8%), 20 контроверзних (44,4%) и 17 прихваћених (37,8%). Детаљнији подаци о броју позитивних и негативних номинација у свакој од група ученика ТР дати су у Табели 4.

Табела 4. Социометрија дескриптивни подаци за ученике са ТР

ТР	N	број	број
		позитивних номинација	негативних номинација
одбачени	1	0	1
	3	0	2
	1	0	3
	1	0	4
	1	0	8
	1	0	10
контроверзни	5	0	0
	2	1	1
	2	1	2
	2	2	1
	4	3	1
	1	3	2
	1	3	4
	2	4	1
	1	4	2
прихваћени	7	1	0
	1	2	0
	5	3	0
	1	4	0
	3	5	0

Однос социометријског статуса и социјалних вештина

Резултати процене односа социјалних вештина и социометријског статуса за цео узорак дати су у Табели 5.

Табела 5. Однос социјалних вештина и социометријског статуса

	N	AS	SD	F	df	p
одбачени	19	56,32	29,45	4,557	2	0,013
контроверзни	35	78,40	22,35			
прихваћени	31	68,71	27,14			

$R^2 = 0,100$ (прилагођено $R^2 = ,078$)

Према просечним вредностима, контроверзни испитаници имају најбоље развијене социјалне вештине и најмање распршење скорова, док су социјалне вештине одбачених испитаника најмање развијене и у овој групи је и распршење скорова највеће.

Испитивањем статистичке значајности пост хок Шефевим тестом (Scheffe post hoc) утврђено је да испитаници из групе *Одбачени* (AS=56,32, SD=29,45) имају значајно нижи ниво социјалних вештина у односу на испитанике из групе *Контроверзни* (AS=78,40, SD=22,35) ($p=0,014$). Ниво усвојености социјалних вештина испитаника који припадају социометријској групи *Одбачени* (AS=56,32, SD=29,45) не разликује се статистички значајно од социјалних вештина испитаника из социометријске категорије *Прихваћени* (AS=68,71, SD=27,14), ($p=0,263$). Између нивоа усвојености социјалних вештина испитаника из група *Контроверзни* (AS=78,40, SD=22,35) и *Прихваћени* (AS=68,71, SD=27,14) нису утврђене статистички значајне разлике ($p=0,319$).

Статистички значајне разлике у нивоу усвојености социјалних вештина између испитаника који припадају различитим социометријским групама утврђен је и код испитаника са ИО. У Табели 6 приказани су подаци о социјалним вештинама одбачених, контроверзних и прихваћених испитаника са ИО.

Табела 6. Однос социјалних вештина и социометријског статуса код испитаника са ИО

	N	AS	SD	F	df	p
одбачени	11	40,00	21,69	3,461	2	0,042
контроверзни	15	69,13	29,58			
прихваћени	14	58,14	30,28			

$R^2 = 0,158$ (прилагођено $R^2 = 0,112$)

Испитаници са ИО из категорије *Контроверзни* остварили су највише скорове приликом процене социјалних вештина, док су испитаници са ИО из категорије *Одбачени* имали најниже скорове. Распршење резултата било је највеће у групи прихваћених испитаника, а најмање у групи одбачених испитаника.

Анализе су показале да испитаници са ИО из групе *Одбачени* (AS=40,00, SD=21,69) имају значајно нижи ниво социјалних вештина у односу на испитанике са ИО из групе *Контроверзни* (AS=69,13, SD=22,35) ($p=0,042$). Статистички значајне разлике нису утврђене између нивоа усвојености социјалних вештина испитаника са ИО из група *Одбачени* (AS=40,00, SD=21,69) и *Прихваћени* (AS=58,14, SD=30,28) ($p=0,285$). Између нивоа усвојености социјалних вештина испитаника са ИО из група *Контроверзни* (AS=69,13, SD=22,35) и *Прихваћени* (AS=58,14, SD=30,28) такође нису утврђене статистички значајне разлике ($p=0,576$).

У Табели 7 дати су подаци о односу социјалних вештина и социометријског статуса испитаника ТР.

Табела 7. Однос социјалних вештина и социометријског статуса код испитаника ТР

	N	AS	SD	F	df	p
одбачени	8	78,75	23,75	0,972	2	0,387
контроверзни	20	85,35	11,43			
прихваћени	17	77,41	21,40			

$R^2 = 0,044$ (прилагођено $R^2 = -0,001$)

Commented [u1]: zašto bold kada nije statistički značajno?

Commented [R12]: Одбодирајте.

На основу просечних вредности остварених резултата испитаника ТР, утврђено је да су највиши ниво усвојених социјалних вештина имали испитаници који припадају групи контроверзних, а најмањи испитаници из категорије прихваћених. Распршење резултата је било највеће у групи *Одбачени*, а најмање у групи *Контроверзни*.

Између три групе испитаника нису утврђене статистички значајне разлике у нивоу усвојености социјалних вештина ($p=0,387$).

На основу добијених резултата, Хипотеза 1: *На целом узорку бољи социометријски статус имају испитаници са вишим нивоом усвојености социјалних вештина*, је делимично потврђена.

Корелација социометријског статуса и социјалних вештина

Подаци о односу социјалних вештина и социометријског статуса код испитаника са ЛИО дати су у Табели 8.

Табела 8. Корелације социометријског статуса и социјалних вештина ученика са ИО

		позитивне номинације	негативне номинације
Социјализација	<i>r</i>	0,20	-0,27
	<i>p</i>	0,21	0,10
Слободно време	<i>r</i>	0,14	-0,23
	<i>p</i>	0,38	0,15
Социјалне вештине укупно	<i>r</i>	0,18	-0,25
	<i>p</i>	0,27	0,12

* $p<0,05$

** $p<0,01$

Нашом Хипотезом 2 било је очекивано да су *Корелације социометријског статуса и нивоа усвојености социјалних вештина код испитаника са ИО високе*, што није

потврђено резултатима. Ниједна од корелација између развијености социјалних вештина и различитих врста номинација ученика није била статистички значајна.

Подаци о повезаности нивоа усвојености социјалних вештина и социометријског статуса испитаника ТР дати су у Табели 9.

Табела 9. Корелације социометријског статуса и социјалних вештина ученика ТР

		позитивне номинације	негативне номинације
Социјализација	<i>r</i>	0,03	0,01
	<i>p</i>	0,87	0,96
Слободно време	<i>r</i>	0,12	0,11
	<i>p</i>	0,42	0,47
Социјалне вештине укупно	<i>r</i>	0,08	0,06
	<i>p</i>	0,60	0,68

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Као ни код ученика са ИО, ни код ученика ТР корелације између социјалних вештина и номинација нису статистички значајне, тако да Хипотеза 3: *Корелације социјалног статуса и нивоа усвојености социјалних вештина у узорку који чине испитаници ТР су умерене и ниске*, није потврђена.

Однос социометријског статуса и слике о себи

Једна од претпоставки била је да ће бољи социометријски статус имати ученици који имају позитивнију слику о себи. Резултати испитивања разлика између три групе ученика (одбачених, контроверзних и прихваћених) у односу на слику о себи приказани су у Табели 10.

Табела 10. Однос социометријског статуса и слике о себи

	N	AS	SD	F	df	p
одбачени	19	65,79	6,84	11,775	2	0,000
контроверзни	35	75,89	6,64			
прихваћени	31	74,39	8,79			

*p<0,05

** p<0,01

На основу просечних вредности може да се закључи да најпозитивнију слику о себи имају испитаници који припадају групи контроверзних, а најмање позитивну тзв. одбачени испитаници. Распршење резултата је највеће код прихваћених испитаника, а најмање код контроверзних.

Анализом резултата је утврђено да испитаници са ИО из групе одбачених (AS=65,79, SD=6,84) имају значајно неповољнију слику о себи у односу на испитанике из групе контроверзних (AS=75,89, SD=6,64) ($F(2)= 11,775$, $p=0,000$). Испитаници са из групе одбачених (AS=65,79, SD=6,84) имају значајно неповољнију слику о себи у односу на испитанике са из групе прихваћених (AS=74,39, SD=8,79) ($F(2)= 11,775$, $p=0,001$). Између нивоа усвојености социјалних вештина испитаника из групе контроверзних (AS=65,79, SD=6,84) и прихваћених (AS=74,39, SD=8,79) нису утврђене статистички значајне разлике ($p=0,724$).

Дакле, испитаници који имају најнижи социометријски статус (одбачени) имају неповољнију слику о себи у односу на друге две групе испитаника. На основу ових резултата, закључујемо да је Хипотеза 4: *На целом узорку статистички значајно повољнији социометријски статус имају испитаници који имају бољу слику о себи*, делимично потврђена.

Поређење слике о себи ученика са ИО и ТР

Један од задатака нашег истраживања је био да проверимо да ли се слика о себи разликује између ученика са ИО и ТР који припадају истој социометријској групи. Подаци

о резултатима на скали за процену слике о себи за ученике са ИО и ТР из све три групе (одбачени, контроверзни, прихваћени) су дати у Табели 11.

Табела 11. Поређење слике о себи ученика са ИО и ТР

		N	AS	SD	t	df	p
одбачени	ИО	11	61,36	4,23	-5,123	17	0,000
	ТР	8	71,88	4,67			
контроверзни	ИО	15	70,40	6,07	-5,579	19,739	0,000
	ТР	20	80,00	3,18			
прихваћени	ИО	14	66,43	6,64	-7,623	16,895	0,000
	ТР	17	80,94	2,84			

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

На основу добијених просечних вредности у свакој од три групе одбачени, контроверзни и прихваћени, утврђено је да када се пореде у истој социометријској групи испитаници ТР имају повољнију слику о себи од испитаника са ИО.

Поређење резултата испитаника ТР и испитаника са ИО који припадају истој социометријској групи је показало да су разлике значајне ($p=0,000$) у свакој од три социометријске групе, као и да су у све три категорије испитаници ТР имали статистички значајно позитивнију слику о себи. На основу добијених резултата Хипотеза 5: *Када се пореде ученици ТР и ученици са ИО уједначени према социометријском статусу, повољнију слику о себи имају ученици са ИО* није потврђена.

Процена академског успеха и социометријског статуса

Подаци о академском успеху добијени су за укупно 84 ученика, јер је 1 ученик био неоцењен. На основу просечних оцена, испитали смо да ли бољи успех постижу

испитаници који имају повољнији социометријски статус. Подаци о просечним оценама одбачених, контроверзних и прихваћених ученика дати су у Табели 12.

Табела 12. Академски успех и социометријски статус

	N	AS	SD	F	df	p
одбачени	18	3,33	1,41	2,536	2	0,085
контроверзни	35	4,14	1,14			
прихваћени	32	4,06	1,39			

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Просечна оцена испитаника који припадају групи *Одбачени* је најнижа, док је просечна оцена испитаника из групе *Контроверзни* највиша. Анализе су показале да нема статистички значајних разлика у академском успеху између испитаника из група *Одбачени*, *Контроверзни* и *Прихваћени* ($p > 0,05$).

Резултати процене односа социометријског статуса и академског успеха на узорку испитаника са ИО су приказани у Табели 13.

Табела 13. Однос социометријског статуса и академског успеха на узорку испитаника са ЛИО.

	N	AS	SD	F	df	p
одбачени	11	3,91	1,45	2,561	2	0,091
контроверзни	15	4,13	1,30			
прихваћени	14	4,86	0,36			

Код ученика са ИО највећи школски успех имају ученици који припадају социометријској категорији *Прихваћени*, а најмањи ученици који припадају социометријској категорији *Одбачени*. Разлике у академском успеху одбачених, контроверзних и прихваћених ученика са ИО такође нису статистички значајне ($p > 0,05$).

Резултати процене социометријског статуса и академског успеха на узорку испитаника ТР су приказани у Табели 14.

Табела 14. Однос социометријског статуса и академског успеха на узорку испитаника са ТР.

	N	AS	SD	F	df	p
одбачени	8	2,50	0,76	5,036	2	0,011
контроверзни	20	4,15	1,04			
прихваћени	17	3,47	1,63			

Бонферони корекција због значајног Левеновог теста $p = 0,023$, ниво статистичке значајности $p < (0.05/3) 0,016$.

Просечна оцена испитаника који припадају групи *Одбачени* је најнижа, док је просечна оцена испитаника из групе *Контроверзни* највиша.

Утврђено је да постоји статистички значајна повезаност социометријског статуса академског успеха на узорку испитаника ТР. Пост хок Шефеовим тестом (Scheffe post hoc) утврђене су статистички значајне разлике између испитаника који припадају групи *Контроверзни* (AS=4,15, SD=1,04) и групи *Одбачени* (AS=2,50, SD=0,76) ($p=0,012$). При поређењу испитаника из групе *Одбачени* (AS=2,50, SD=0,76) и *Прихваћени* (AS=3,47, SD=1,63) нису регистроване статистички значајне разлике ($p=0,212$), као ни између група *Контроверзни* (AS=4,15, SD=1,04) и *Прихваћени* (AS=3,47, SD=1,63) ($p=0,274$).

Хипотеза 6: У обе групе испитаника бољи академски успех постижу испитаници који имају повољнији социометријски стаус је делимично потврђена, јер су статистичку значајне разлике добијене само у узорку испитаника ТР.

Корелација социометријског статуса са академским успехом

Један од задатака нашег истраживања био је да проверимо да ли социометријски статус и академски успех испитаника са ИО корелирају.

Табела 15. Корелација социометријског статуса са академским успехом испитаника са ЛИО

		номинације		Ко има	Ко је најбољи	Кога воле	Кога воли
		позитивне	негативне	најбоље оцене	у спорту	деца	Учитељица
Академски	<i>r</i>	0,25	-0,25	0,26	0,26	0,25	0,26
успех	<i>p</i>	0,12	0,12	0,10	0,11	0,13	0,10

Није утврђена статистички значајна повезаност академског успеха и социометријског статуса испитаника са ИО ($p>0,05$), тако да Хипотеза 7: *Повољнији социометријски статус високо корелира са академским успехом код испитаника са ИО* није потврђена.

Табела 16. Корелација социометријског статуса са академским успехом ученика ТР

		номинације		Ко има	Ко је најбољи	Кога	Кога воли
		позитивне	негативне	најбоље оцене	у спорту	воле деца	Учитељица
Академски	<i>r</i>	0,49	-0,13	0,30	0,11	0,23	0,29
успех	<i>p</i>	0,00	0,41	0,05	0,46	0,13	0,06

На основу добијених резултата утврђено је да академски успех испитаника ТР статистички значајно позитивно и умерено корелира са позитивним номинацијама, тако да може да се закључи да ученици који имају бољи академски успех имају повољнији социометријски статус ($p=0,00$). Хипотеза 8: *Повољнији социометријски статус умерено корелира са академским успехом код испитаника ТР* је потврђена.

Разлике између дечака и девојчица

Дечаци у девојчице из нашег узорка су поређени према њиховом социометријском статусу, а резултати су описани у Табели 17.

Табела 17. Социометријски статус дечака и девојчица

		Пол		укупно
		дечаци	девојчице	
Одбачени	n	11	8	19
	%	57,9	42,1	100,0
Контоверзни	n	19	16	35
	%	54,3	45,7	100,0
Прихваћени	n	16	15	31
	%	51,6	48,4	100,0
укупно	n	46	39	85
	%	54,1	45,9	100,0

На основу резултата Хи-квадрат теста ($\chi^2=0,188$; $p=0,910$) није утврђена повезаност између пола испитаника и припадности једној од три групе које су формиране на основу социометријског статуса.

Упоређене су и социјалне вештине и слика о себи дечака и девојчица из нашег узорка. Резултати тих анализа дати су у Табели 18.

Табела 18. Социјалне вештина и слика о себи дечака и девојчица

	пол	N	AS	SD	t	df	p
Социјализација	М	46	34,04	16,56	-3,946	72,871	0,000
	Ж	39	45,33	9,32			
Слободно време	М	46	26,37	13,35	-3,733	81,733	0,000
	Ж	39	35,82	9,95			
Социјалне вештине	М	46	60,41	29,46	-3,963	76,397	0,000
	Ж	39	81,15	18,24			
Слика о себи	М	46	69,28	8,36	-5,272	81,231	0,000
	Ж	39	77,56	6,08			

На целом узорку утврђено је да су девојчице статистички значајно успешније у домену социјалних вештина и да имају значајно повољнију слику о себи у односу на дечаке.

На основу ових резултата, закључујемо да је Хипотеза 9: *На целом узорку девојчице ће имати статистички значајно повољнији социометријски статус, виши ниво усвојености социјалних вештина и бољу слику о себи у односу на дечаке* делимично потврђена, јер су статистички значајне разлике у односу на пол испитаника добијене у области социјалних вештина и слике о себи, али не и у области социометријског статуса.

7. ДИСКУСИЈА

Претпоставка да ће бољи социометријски статус имати испитаници који имају виши ниво усвојених социјалних вештина је делимично потврђена. У складу да очекивањима у области социјалних вештина на целом узорку, као и на узорку који су чинили испитаници са ИО регистровани су слабији резултати испитаника који су припадали социометријској групи *Одбачени* у односу на групу *Контраверзних*. Изненађује да разлике између испитаника из групе *Одбачени* и испитаника из групе *Прихваћени* нису биле статистички значајне. На узорку који су чинили испитаници ТР, у области социјалних вештина, статистички значајне разлике између три групе формиране на основу резултата социометријског испитивања, нису биле значајне.

Испитаници који су социометријским испитивањем сврстани у групу *Контроверзни* најчешће се разликују од испитаника из групе *Популарни*, по томе што поред просоцијалних облика понашања често употребљавају и агресивне обрасце реаговања, који у одређеном социјалном контексту могу бити ефикасни у решавању проблема. Код испитаника који припадају групи одбачених агресивно понашање је директно усмерено према другим члановима групе, што већина оцењује као неприхватљиво понашање (Braza et al., 2007). Могуће је да су одређени ниво испољавања агресивног понашања испитаника са ИО, дефектолози који су процењивали усвојеност социјалних вештина, перципирали као агилност односно социјалну иницијативу која је неопходна за ефикасно сналажење у различитим окружењима, тако да су овим испитаницима дали предност у односу на испитанике са ИО чије је понашање социјално прихватљиво, али који не показују исти ниво личне иницијативе. Испитаници који припадају групи *Контроверзних* имају и позитивне и негативне номинације вршњака, јер одређени број вршњака одобрава примену стратегија које они користе, али постоје и вршњаци који се због њиховог агресивног понашања осећају угроженим или ускраћеним.

Иако код испитаника ТР, вероватно због тога што се ради о хомогенијој групи, нису регистроване статистички значајне разлике између нивоа усвојености социјалних вештина различитих социометријских група, просечне вредности резултата субске

Социјализација такође указују на то да је најуспешнија група у домену социјалних вештина била група *Контроверзни*, а да су најмање успешни били испитаници из групе *Одбачени*.

Позитивна корелација између нивоа усвојености социјалних вештина и социометријског статуса утврђена је код деце ТР предшколског узраста. Деца која су имала тешкоће у регулацији сопствених емоција и пажње праћене испољавањем проблематичног понашања, као и деца која проводе играјући се самостално или са одраслима, од стране вршњака оцењена су као мање пожељна за реализацију заједничких активности (Goldman, Corsini, & DeUrioste, 1980; Eisenberg et al., 1993).

Једно од ограничења овог истраживања је што је групом *Контроверзни* у узорку испитаника са ИО обухваћен и један испитаник који није имао ни позитивне ни негативне номинације, док је у групи *Контроверзни* у узорку који су чинили испитаници ТР било пет испитаника који нису имали ни позитивне ни негативне номинације. Ови испитаници се у социометријским истраживањима понекад издвајају у посебну групу тзв. занемарених, али због малог броја испитаника који би имали овај статус, они су придружени групи контроверзних (Coie, & Dodge, 1988).

Значајан утицај на социометријски статус који дете оствари има васпитни стил родитеља. Социјално прихваћена деца најчешће су одрасла у породицама у којима је предност дата ауторитативно демократском стилу васпитања. Родитељи који су се определили за овај стил васпитања су осетљиви на потребе детета, пружају му подршку и када не успе да уради задатак, објашњавају му шта је и зашто погрешно урадило. Већи број родитеља деце која имају неповољан социометријски статус одликује ауторитарно рестриктивни стил васпитања. Родитељи ове деце се најчешће оријентишу на успешност обављања задатака, без давања информација о узрочно последичним везама између примењене стратегије и оствареног резултата (Deković, & Janssens, 1992). У оквиру ране интервенције важно је да се обухвати цела породица и да родитељи деце са ИО учествују у тзв. „школама родитељства“ како би се упознали са стилима васпитања којима ће на најефикаснији начин реализовати потенцијале сопственог детета.

Утврђено је да број позитивних, као и број негативних номинација не корелира значајно са резултатима на супскалама *Слободно време*, *Социјализација* као ни на домену *Социјалне вештине*. Добијени резултат је у складу са налазима да код деце са ИО која се

школују у инклузивном систему образовања, није утврђена повезаност између социометријског статуса и нивоа усвојености социјалних вештина. Деца са ИО у инклузивним одељењима, иако не спадају у групу популарних ученика, не могу се сврстати ни у групу социјално одбачених, што упућује на закључак да на социометријски статус поред социјалних вештина делују и други фактори. Деца са сметњама у развоју која имају усвојене социјалне вештине, успешније ће приступити остваривању пријатељстава, самим тим ће наићи на већу подршку и прихватање од стране вршњака типичне популације. Поред наставника, вршњаци су важна карика у процесу социјализације деце са сметњама у развоју (Garrote, 2017).

Други правац размишљања је везан за концепт социјалних вештина. Код адолесцената са ЛИО у средњим школама за ученике са сметњама у менталном развоју утврђена је статистички значајна повезаност између социјалног статуса и социјалних вештина, када су социјалне вештине процењене само на основу успеха у контроли импулсивног понашања при остваривању социјалних односа са вршњацима и дефектолозима (Dučić, & Kaljača, 2019). На основу резултата овог истраживања може да се претпостави да основ повезаности социометријског статуса и социјалних вештина чине капацитети бихејвиоралне саморегулације, а да организација и начин спровођења слободног времена као ни иницијатива у успостављању и одржавању социјалних односа нису значајно повезани са социометријским статусом код особа са ЛИО.

Социјално компетентнија деца су свесна да је стварање пријатељстава процес, те настоје да контакте са вршњацима остваре постепено у неформалним ситуацијама. Деца са сметњама у развоју чешће бирају директан приступ вршњацима са којима желе да остваре контакт, што се због импулсивног реаговања обично завршава неуспехом (Asher, 1983).

Код испитаника ТР није регистрована статистички значајна повезаност броја позитивних и броја негативних номинација са резултатима на супскалама *Слободно време*, *Социјализација* као ни на домену *Социјалне вештине*. Добијени налаз није у складу са резултатима истраживања других аутора.

На основу номинације вршњака на предшколском узрасту код деце ТР утврђено је да деца која су најслабије прихваћена имају и статистички значајно нижи ниво усвојености социјалних вештина. Код ове деце присутнији су проблеми у понашању.

Утврђене разлике нису повезане са полом, нивоом образовања родитеља ни са способностима вербалне комуникације (Peceguina, Silva, Correia, Fialho, & Aguiar, 2020).

Упркос очекивањима да себе најпозитивније вреднују испитаници који припадају групи *Прихваћени*, на основу просечних вредности може да се закључи да најпозитивнију слику о себи имају испитаници који припадају групи *Контроверзни*, док је појам о себи испитаника из групе *Одбачени* најмање позитиван. Добијени резултати су делимично у складу са налазима других аутора, којима је потврђена повезаност вишег нивоа самовредновања и социометријског статуса (Hwang, 1987), али се позитивном сликом о себи издвајају деца која припадају групи *Прихваћени* у односу на децу из група *Контроверзни* и *Одбачени*, јер позитивније вреднују сопствене бихејвиоралне и емоционалне капацитете, док је слика о себи испитаника који припадају групама *Контроверзни* и *Одбачени* сличног квалитета (Rytioja, Lappalainen, & Savolainen, 2019). На предшколском узрасту перцепција сопственог социјалног статуса и ниво самопоуздања деце са ИО у области социјалних односа одговара самоперцепцији нивоа социјалне компетенције коју имају њихови вршњаци ТР, али деца са ИО током одрастања доживљавају много више неуспеха у покушају да постану део вршњачке групе тако да се претпоставља да би дуже излагање негативним искуствима приликом покушаја остваривања социјалних односа довело до губитка самопоуздања и поверења у сопствене социјалне вештине (Žic, & Igrić, 2001). Реакције околине како код деце ТР тако и код деце са сметњама у развоју утичу на формирање слике о себи. Код деце са поремећејем у понашању, чије је самопоуздање на ниском нивоу, негативне реакције околине могу да буду потврда ниског самовредновања и да повећају осећање социјалне неадекватности (Baro', 1991; Beirne-Smith et al., 2002 све према Brojčin & Glumbić, 2012).

У нашем истраживању, поређењем резултата испитаника са ИО и испитаника ТР који припадају истој социометријској групи, у све три социометријске категорије је утврђено да постоје разлике значајне у корист испитаника ТР који имају значајно повољнију слику о себи од испитаника са ИО. Слика о себи заснована је на субјективној процени и може значајно да одступа од начина на који особу вреднују други. Ученици са сметњама у развоју који похађају специјалне школе, најчешће су у контакту са вршњацима сличних способности, те нису свесни својих ограничења, док негативна

искуства ученика који су свесни да их вршњаци TP не прихватају, утичу на формирање негативне слике о себи (Todd, 2000 према Cooney, Jahoda, Gumley & Knott, 2006).

Повезаност социометријског статуса и академског успеха није утврђена на целом узорку.

Ученици који припадају групи *Одбачени*, најчешће су описивани као агресивни, импулсивни и мање заинтересовани за школске обавезе, али Венцел и Ашер (1995) праве разлику у оквиру ове групе између две подгрупе деце: агресивне и субмисивне деце. Узрок социјалног одбацивања код агресивне деце је испољавање различитих облика проблематичног понашања, док децу која се претерано повинују ауторитетима одраслих, вршњаци најчешће одбацују у периоду адолесценције, када отпор ауторитетима за вршњачку групу представља пожељан начин реаговања. Субмисивна деца иако припадају групи *Одбачени* најчешће остварују академски успех који одговара већини ученика, а учитељи ову децу описују као мотивисане ученике, који испољавају просоцијално понашање и имају развијене радне навике.

Анализом истраживања, установљен је позитиван ефекат третмана социјалних вештина код деце са бихејвиоралним и емоционалним проблемима (Brown, 1988; Strain & Wiegink, 1976, све према Vaughn, 2003).

Радионице и едукације за развој самопоштовања код ученика основне школе би омогућиле формирање самосталног, добро интегрисаног ученика (Oblačić, Velki & Cakić, 2015). Осећај припадања групи, пружиће ученицима самопоуздање, те ће успешније вршити иницијативу приликом остваривања вршњачких односа и различитих школских активности.

Одсуство статистички значајних разлика између академског успеха које су остварили испитаници са ИО који припадају групи *Одбачени*, *Контоверзни* и *Прихваћени*, можемо да протумачимо специфичним радним окружењем у школама за децу са сметњама у менталном развоју, у којима се при оцењивању посебна пажња посвећује индивидуалним способностима ученика.

Када су у питању ученици са сметњама у развоју који похађају редовне школе, подршка наставника игра велику улогу приликом савладавања препрека везаних како за односе са вршњацима, тако и за академска постигнућа (Ofsted, 2004 према Cooney, Jahoda, Gumley & Knott, 2006).

Поред бројних студија, чији резултати иду у прилог позитивним ефектима инклузије по ученике са сметњама у развоју у погледу социјалних и комуникационих вештина (Katz & Mirenda, 2002; Rafferty, Piscitelli, & Boettcher, 2003 према Chapman, 1988), постоје и оне чији резултати дају супротне налазе (Freeman & Alkin, 2000; Gresham & McMillian, 1997 према Chapman, 1988). На слику о себи ученика са сметњама у развоју, као и на њихово самопоуздање у погледу академских постигнућа може утицати упоређивање са осталим ученицима (Chapman, 1988). Уколико је ученик окружен вршњацима сличних способности, имаће повољнију слику о себи.

Статистички значајне разлике у оствареном академском успеху утврђене су између испитаника ТР који припадају групи *Контроверзни* и испитаника из групе *Одбачени*, јер су испитаници из групе *Контроверзни* имали статистички значајно бољи школски успех.

Повезаност академског успеха и социометријског статуса код ученика ТР утврђена је истраживањима других аутора (Mikas, & Szivovitz, 2017). Утврђено је да су интерперсоналне способности, адаптивност и управљање стресом повезани са академским вештинама (Parker, 2004 према Brebrić, 2008). Мање агресивни ученици, који су способни да одложе задовољство, успешније ће остварити социјалне односе са вршњацима, такође ће остварити бољи академски успех. Академски успех представља основ успешне социјализације (Dishion, 1991; Essau i Conradt, 2006, све према Brebrić, 2008).

Један од фактора који утичу на социјални статус у групи јесте школски успех. Посебно у периоду основне школе, прихваћеност од стране вршњака представља важан предуслов за стицање самопоштовања (Lacković- Grgin, 1990; Sappington 1989; Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005 све према Oblačić, Velki & Cakić, 2015).

Резултати нашег истраживања су показали да академски успех ученика ТР значајно корелира са позитивним номинацијама. Ученици који имају бољи академски успех имају повољнији социометријски статус. Тиме је Хипотеза 8: *Повољнији социометријски статус умерено корелира са академским успехом код испитаника ТР* потврђена.

Поред позитивних и негативних номинација на основу којих су испитаници сврстани у три групе: одбачени, контроверзни и прихваћени, приликом примене социометријског упитника, испитаници су одговарали на још 4 питања: кога из одељења

највише воле деца, ко је најуспешнији у спортским активностима, ко има најбоље оцене и кога највише воли учитељица. Иако се ради о специфичнијим критеријумима у односу на позитивне и негативне номинације, приликом испитивања је често долазило до препрека. Испитаници са ИО су желели да номинују више од једног ученика, такође често нису разумели питање. На основу посматрања испитаника приликом примене упитника, могло би се закључити да је до одговора често долазило „ради реда“, а не на основу одређеног става испитаника.

Млађа деца су склона одабиру пријатеља истог пола (Vaughn, Colvin, Azria, Caya, & Krzysik, 2001 према Ferreira, Aguiar, Correia, Fialho & Serpa Pimentel, 2017), такође девојчице су спремније да прихвате за пријатеље вршњаке са сметњама у развоју (Guralnick et al., 2007 према Ferreira, Aguiar, Correia, Fialho & Serpa Pimentel, 2017), можемо да претпоставимо да су девојчице са ИО у повољнијем положају. Девојчице са сметњама у развоју су прихваћеније у односу на дечаке са сметњама у развоју, те на основу тога често имају и повољнију слику о себи.

Дечаци и девојчице предшколског узраста разликују се према нивоу остварене социјалне компетентности и учесталости испољавања антисоцијалног понашања. Девојчице су социјално компетентније у односу на дечаке, док се понашање дечака чешће описује као агресивно или депресивно, што је један од могућих разлога бољег социометријског статуса који остварују девојчице (Klemenović, Marić Jurišin & Nikolić, 2016).

8. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Када социјални контакти изађу из породичних оквира, социјализација једног детета поприма сасвим другачије форме. Социјални статус ученика у одељењу утиче на његов емоционални, морални и интелектуални развој. Уколико се испитаник осећа прихваћено у вршњачкој групи, то ће се одразити и на његова друга животна постигнућа.

Циљ нашег истраживања био је утврђивање односа социометријског статуса и нивоа усвојености социјалних вештина, квалитета слике о себи и академског успеха ученика са лаком ИО и испитаника ТР. Такође, циљ је био да се утврди утицај пола на социометријски статус, ниво усвојености социјалних вештина и слику о себи код испитаника са ИО и испитаника ТР.

Прва хипотеза гласи: **На целом узорку бољи социометријски статус имају испитаници са вишим нивоом усвојености социјалних вештина.**

Резултатом који је добијен на целом узорку прва хипотеза је делимично потврђена, јер је утврђено да су најповољнији социометријски статус имали испитаници из групе *Контроверзни*, а најнеповољнији испитаници из групе *Одбачени*. Исти резултати добијени су и на узорку који су чинили испитаници са лаком ИО. Закључак везан за успешније овладавање социјалним вештинама контроверзних у односу на прихваћене испитанике повезан је са специфичном комбинацијом стратегија које испитаници који припадају групи *Контроверзни* користе у реализацији сопствених циљева у оквиру вршњачке групе. Док су прихваћени испитаници опредељени искључиво за просоцијалне стратегије, контроверзни се поред просоцијалног користе и агресивним приступом. Они комбиновањем социјално прихватљивог и агресивног понашања које група толерише, настоје да остваре сопствене циљеве и да буду прихваћени од стране других чланова групе. Дакле, без обзира на агресиван приступ који имају приликом интеракције како са вршњацима, тако и са наставницима, ови испитаници успевају да испоштују основна ограничења и остану у оквирима социјално прихватљивог понашања. Овакво понашање контроверзних

одређен број њених чланова подржава, али одређен број осуђује.

Друга хипотеза гласи: **Корелације социометријског статуса и нивоа усвојености социјалних вештина код испитаника са ИО су високе.** Ова хипотеза није потврђена резултатима. Ниједна од корелација између развијености социјалних вештина и различитих врста номинација испитаника са лаком ИО није била статистички значајна. Утврђено је да ниво усвојености социјалних вештина није статистички значајно повезан са бројем позитивних ни са бројем негативних номинација. Може да се закључи да је припадање одређеној категорији које се заснива на социометриском статусу бољи показатељ нивоа усвојености социјалних вештина од појединачног посматрања броја и врсте номинација.

Трећа хипотеза гласи: **Корелације социјалног статуса и нивоа усвојености социјалних вештина у узорку који чине испитаници ТР су умерене и ниске.** Ова хипотеза такође није потврђена, а закључци који се могу донети на основу добијених резултата одговарају закључцима који су везани за испитанике са лаком ИО.

Четврта хипотеза гласи: **На целом узорку повољнији социометријски статус имају испитаници који имају бољу слику о себи.** Резултати испитивања разлика између три групе ученика (одбачених, контроверзних и прихваћених) показали су да је наша претпоставка делимично потврђена. Просечне вредности показују да најпозитивнију слику о себи имају контроверзни испитаници, а најмање позитивну одбачени. Одбачени ученици интеракцију са околином врше на неадекватан начин, испољавају деструктивне обрасце понашања, те и вршњаци на њих реагују одбацивањем. Док контроверзни испитаници, захваљујући бољим социјалним вештинама успевају да, поред често неодговарајућег понашања остваре своје циљеве не угрожавајући друге чланове групе у значајној мери. Они су резистентни на одбацивање односно негативне номинације одређеног броја чланова групе и вероватно мање самокритични у односу на испитанике који припадају групи *Прихваћени*.

Пета хипотеза гласи: **Када се пореде ученици ТР и ученици са ИО уједначени према социометријском статусу, повољнију слику о себи имају ученици ТР.** Према датим просечним вредностима, одбачени, контроверзни и прихваћени ученици ТР имају повољнију слику о себи од одбачених, контроверзних и прихваћених ученика са ИО. Поређење резултата у свакој од три групе је показало да су разлике значајне, што говори

да је слика о себи ученика ТР значајно повољнија него слика о себи ученика са ИО истог социометријског статуса. Испитаници са сметњама у развоју који су обухваћени истраживањем, похађали су специјалне школе, тако да смо претпоставили да ће то бити разлог позитивније слике о себи у односу на вршњаке типичне популације из редовних школа. Ученици са сметњама у развоју који похађају специјалне школе, чешће добијају похвале и најчешће се упоређују са вршњацима сличних способности, тако да немају свест о својим ограничењима. Показало се да ученици са ИО ипак ниже вреднују сопствена постигнућа у односу на ученике ТР.

Шеста хипотеза гласи: **У обе групе испитаника бољи академски успех постижу испитаници који имају повољнији социометријски статус.** Наша претпоставка је делимично потврђена, јер су статистички значајне разлике добијене само у подзорку ученика ТР и то између две групе испитаника. Испитаници ТР који припадају групи *Контраверзни* имају значајно бољи академски успех од испитаника из групе *Одбачени*. Академски успех контроверзних испитаника ТР може да се тумачи њиховом иницијативом и агресивнијим приступом у реализацији сопствених циљева, тако да испитаници који припадају овој групи имају бољи академски успех и од испитаника из групе *Прихваћени*, само што разлике између ове две групе нису статистички значајне.

Један од могућих закључака везан за добијене резултате у узорку који су чинили испитаници са ИО уједно представља ограничење овог аспекта истраживања, јер оцене ученика са ИО се формирају на основу наставникове процене односа њихових могућности и уложеног рада и приликом оцењивања ученика са ИО наставници избегавају негативно вредновање, док се оцене ученика ТР формирају на основу објективнијих критеријума.

Седма хипотеза гласи: **Повољнији социометријски статус високо корелира са академским успехом код испитаника са ИО.** Ова хипотеза није потврђена. Узимајући у обзир ограничења везана за начин вредновања академског успеха и резултате повезане са шестом хипотезом, можемо да закључимо социометријски статус, као ни број позитивних и ни број негативних номинација појединачно није значајно повезан са вредновањем академског успеха ученика који похађају школе за децу са сметњама у развоју.

Осма хипотеза гласи: **Повољнији социометријски статус умерено корелира са академским успехом код испитаника ТР.** Резултати су показали да академски успех ученика ТР значајно корелира са бројем позитивних номинација. Ученици који имају

бољи академски успех имају повољнији социометријски статус. Тиме је наша хипотеза на узорку испитаника ТР потврђена.

Девета хипотеза гласи: **На целом узорку девојчице ће имати статистички значајно повољнији социометријски статус, виши ниво усвојености социјалних вештина и бољу слику о себи у односу на дечаке.** На основу резултата закључујемо да је ова хипотеза делимично потврђена, јер су статистички значајне разлике по полу добијене у области социјалних вештина и слике о себи, али не и у области социометријског статуса.

Девојчице имају виши ниво усвојености социјалних вештина, због разлика у очекивањима које друштвена заједница поставља у односу на пол детета. С обзиром да повратне реакције околине утичу на формирање слике о себи и да су девојчице често послушније, ређе испољавају проблематичне обрасце понашања у односу на дечаке, можемо да закључимо да ће оне у мањој мери наилазити на негативне критике околине.

Сматрамо да је покушај да се овим истраживањем идентификују неки од чинилаца који су повезани са социометријским статусом значајан када су у питању ученици са сметњама у развоју, како би се на основу добијених резултата креирали и спроводили интервенциони програми, чији је циљ унапређивање самопоштовања као и вештина које су релевантне за остваривање позитивног социјалног статуса у вршњачкој групи. Један од циљева рада дефектолога у инклузивном и/или у ексклузивном окружењу треба да буде усмерен на подстицање усвајања вештина, које су деци са ИО неопходне за успешнију адаптацију на школско окружење. Ученици са ИО која припадају категорији *Одбачени* не смеју бити занемарени од стране дефектолога и стручних сарадника. Овим ученицима је потребна додатна подршка како би се успешније адаптирали на школско окружење, али и како би се боље сналазили приликом свакодневног функционисања у мање формалним околностима.

9. ЛИТЕРАТУРА

1. Asher, S. (1983). Social competence and peer status: recent advances and future directions. *Society for research in child development*, 54(6), 1427-1434.
2. Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2010). Psihosocijalne i obrazovne odrednice školskog uspjeha učenika osnovnih škola: dosezi dosadašnjih istraživanja. *Suvremena psihologija*, 13(2), 235-256.
3. Banković, S. (2017). *Sociometrijski status i socio-bihevioralne karakteristike učenika sa intelektualnom ometenošću*. Doktorska disertacija. Beograd: Univerzitet u Beogradu- Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
4. Banković, S. i Đorđević, M. (2014). Samoprocena nivoa aktivnosti, socijalizacije i akademskog postignuća kod adolescenata sa lakom intelektualnom ometenošću i adolescenata tipičnog razvoja. U M. Japundža-Milisavljević (Ur.), *Zbornik radova „Problemi u adaptivnom funkcionisanju osoba sa intelektualnom ometenošću”* (str. 105–123). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
5. Bedeković, V., Jurčić, M. i Kolak, A. (2009). Sociometrijski status darovitog učenika i njegov položaj u društvenoj (razrednoj) eliti, 9(15), 80-91.
6. Bierman, K. L. & Erath, S. A. (2006). Promoting social competence in early childhood: classroom curricula and social skills coaching programs. In McCartney, K., Phillips, D. (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development*, 29, (pp.595-615), Malden, MA: Blackwell.
7. Bierman, K. L. & Furman, W. (1984). The effects of social skills training and peer Involvement on the social adjustment of preadolescents. *Handbook of early childhood development*, 55(1), 151-162.
8. Bierman, K. L. & Welsh, J. A. (2000). Assessing social dysfunction: The contributions of laboratory and performance-based measures. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 526-539.

9. Bognar, B. i Ključević, A. (2008). *Unaprjeđivanje učeničkih socijalnih kompetencija*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Učiteljski fakultet u Osijeku.
10. Braza, F., Braza, P., Carreras, M. R., Muñoz, J. M., Sánchez-Martín, J. R., Azurmendi, A. & Cardas, J. (2007). Behavioral profiles of different types of social status in preschool children: An observational approach. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(2), 195-212.
11. Brebrić, Z. (2008). Neke komponente emocionalne inteligencije, školski uspeh, prosocijalno i agresivno ponašanje učenika u primarnom obrazovanju. *Napredak*, 149(3), (296- 311).
12. Brojčin, B., Đorđević, M. i Milačić-Vidojević, I. (2016). Pragmatske veštine dece i mladih sa lakom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 15(2), 95-118.
13. Brojčin, B. i Glumbić, N. (2012). Internalizovani oblici ponašanja kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću školskog uzrasta. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11(1), 3-20.
14. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. *Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera*, 7(2), 191–203.
15. Chapman, J. (1988). Learning disabled children s self concept. *Review of educational research*. 58(3), 347-371.
16. Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child development*, 59(3), 815-829.
17. Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A. & Knott, F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: perceived stigma, social comparison and future aspirations. *University of Glasgow*, 50(6), 432-444.
18. Dagnan, D. & Waring, M. (2004). Linking stigma to psychological distress: Testing a social–cognitive model of the experience of people with intellectual disabilities. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 11(4), 247-254.
19. Deković, M. & Janssens, J. M. (1992). Parents' child-rearing style and child's sociometric status. *Developmental psychology*, 28(5), 925-932.

20. Djordjević, M., Banković, S. i Dučić, B. (2011). *Samopoštovanje i slika o sebi odraslih osoba sa intelektualnom ometenošću*. U M. Vantić-Tanjić (ur.), Tematski zbornik II međunarodne naučno-stručne konferencije Unapređenje kvaliteta života i zdravlja djece i mladih (str. 433-440), 11-12. jun, Tuzla, BiH: Univerzitet u Tuzli, Edukacijskorehabilitacijski fakultet, Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.
21. Donnellan, M., Trzesniewski, K., Robins, R., Moffitt, T. & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *American psychological society*, 16(4), 328-335.
22. Dučić, B. i Kaljača, S. (2019). Determinante sociometrijskog statusa srednjoškolaca sa intelektualnom ometenošću, U M. Vuković (ur.), *Zbornik radova X međunarodnog naučnog skupa Specijalna edukacija i rehabilitacija danas* (str. 259-265), 25-26. oktobar, Beograd, Srbija: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
23. Dučić, B. i Kaljača, S. (2019). Determinante sociometrijskog statusa srednjoškolaca sa intelektualnom ometenošću u Vuković, M. (ur.), *Specijalna edukacija i rehabilitacija danas - zbornik radova*, (pp. 259-265). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
24. Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R. & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child development*, 64(5), 1418-1438.
25. Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M. & Serpa Pimentel, J. (2017). Social experiences of children with disabilities in inclusive Portuguese preschool settings. *Journal of Early Intervention*, 39(1), 33-50.
26. Filipović, M. i Đuričić, Z. M. (2018). Socijalizacija i socijalna integracija dece sa smetnjama u razvoju i ponašanju: teorijski izvori. *Issues in Ethnology and Anthropology*, 13(2), 539-554.
27. Forko, M. i Lotar, M. (2012). Izlaganje adolescenata riziku na nagovor vršnjaka-važnost percepcije sebe i drugih. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 20(1), 35-47.

28. Gans, A., Kenny, M. & Ghany, D. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 3(36), 287-295.
29. Garrote, A. (2017). The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline learning research*, 5(1), 1-15.
30. Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284.
31. Goldman, J. A., Corsini, D. A. & DeUrioste, R. (1980). Implications of positive and negative sociometric status for assessing the social competence of young children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1(3), 209-220.
32. Gottman, J., Gonso, J. & Rasmussen, B. (1975). Social interaction, social competence, and friendship in children. *child development*, 46(3), 09-718.
33. Guralnick, M. J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 5(1), 21-29.
34. Harrison, L. P. & Oakland, T. (2003). *ABAS II Adaptive Behavior assessment System – second edition Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
35. Harter, S. & Pike, R., (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55(6), 1969-1982.
36. Heiman, T. (2001). Depressive mood in students with mild intellectual disability: students' reports and teachers' evaluations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(6), 526-534.
37. Heiman, T. (2001). Depressive mood in students with mild intellectual disability: students' reports and teachers' evaluations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(6), 526-534.
38. Hwang, L. (1987). Sociometric status and self-esteem of american and chinese school children. *The journal of psychology*, 121(6), 547-552.
39. Ilić, M. (2013). Sociometrijska istraživanja u pedagogiji. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 45(1), 24-41.

40. Jablan, B. & Kovačević, J. (2008). Obrazovanje u redovnim školama i školama za decu ometenu razvoju u razvoju: zajedno ili paralelno. *Nastava i vaspitanje*, 57(1), 43-54.
41. Jablan, B., Mirković, A., Stanimirović, D. i Vučinić, V. (2017). Sociometrijski status učenika sa razvojnim smetnjama i učenika sa zdravstvenim teškoćama u redovnoj školi. *Beogradska defektološka škola*, 23(2), 9-21.
42. Jahoda, A., Markova, I. & Cattermole, M. (1988). Stigma and the self-concept of people with a mild mental handicap. *Journal of Intellectual Disability Research*, 32(2), 103-115.
43. Janjetović, D. (1996). Polne razlike u osloncima generalnog koncepta o sebi adolescenata. *Psihologija*, 4, 487-498.
44. Janošević, M. i Petrović, B. (2015). Socijalni status i nasilno ponašanje učenika osnovne škole- efekti na akademsko postignuće. *Primenjena psihologija*, 8(2), 147-165.
45. Jasmin, E., Couture, M., McKinley, P., Reid, G., Fombonne, E. & Giselle, E. (2009). Sensori-motor and daily living skills of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(2), 231-241.
46. Jevtić, B. (2014). Akademska sredina i akademsko (ne)postignuće. *FBIM Transactions*, 2(2), 166-173.
47. Kaljača, S. i Dučić, B. (2016). Odnos veštine samoregulacije i školskog uspeha kod učenika sa lakom i umerenom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 15(1), 147-165.
48. Kaljača, S. i Japundža-Milisavljević, M. (2013). *Život u zajednici osoba sa intelektualnom ometenošću*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
49. Karić, T., Mihić, V. i Korda, M. (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Primenjena psihologija*, 7(4), 531-548.
50. Killeen, C. (1998). Loneliness: an epidemic in modern society. *Journal of Advanced Nursing*, 28(4), 762-770.
51. Klemenović, J., Marić Jurišin, S. i Nikolić, J. (2016). Povezanost socijalne kompetencije dece predškolskog uzrasta sa prihvatanjem u grupi i antisocijalnim ponašanjem. *Zbornik odseka za pedagogiju*, (25), 41-56.

52. Kodzopejić, J., Smederevac, S. i Čolović, P. (2010). Razlike u ulestalosti i oblicima nasilnog ponašanja između učenika osnovnih i srednjih škola. *Primenjena psihologija*, 3(4) 289-305.
53. Kolak, A. (2008). Sociometrijski status učenika u razrednom odjelu i školskoj hijerarhiji. *Pedagoški istraživanja*, 7(2), 243-254.
54. Majstrovich, I. (2015). Sociometrijski status darovitih učenika u razrednim odjelima. (Diplomski rad). Zagreb: *Filozofski fakultet. Odsjek za pedagogiju*.
55. Koller-Trbović, N. (1995). Razlike u samoproceni slike o sebi djece s aktivnim i djece s pasivnim oblicima poremećaja u ponašanju. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, (3), 71-76.
56. Krstić, K. (2008). Povezanost pojma o sebi i predstave adolescenata kako ih vide "značajni drugi". *Psihologija*, 41(4), 539-553.
57. Kucuker, S. i Tekinarslan, I. (2015). Comparison of the self-concepts, social skills, problem behaviors, and loneliness levels of students with special needs in inclusive classrooms. *Educational sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1559-1573.
58. Laghi, F., Crea, G., Guerrieri, G. & Baiocco, R. (2006). Slika o sebi i razvoj društvenosti kod adolescenata. *Kateheza*, 28(4), 391-404.
59. Lebedina-Manzoni, M. i Lotar, M. (2011). Percepcija sebe kod adolescenata u Hrvatskoj. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 1(19), 1-130.
60. Majdak, M. i Kamenov, Ž. (2009). Stigmatiziranost i slika o sebi maloljetnih počinitelja kaznenih djela. *Kriminologija i socijalna integracija*, 17(1), 1-96.
61. Matheson, C., Olsen, R. J. & Weisner, T. (2007). A good friend is hard to find: friendship among adolescence with disabilities. *American journal on mental retardation*, 112(5), 319-329.
62. Mikas, D. i Roudi, B. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatr croat*, 56(1), 207-214.
63. Mikas, D. & Szivovitz, L. (2017). School success, gender and sociometric status of students. *Collegium antropologicum*, 41(4), 345-349.

64. Milačić-Vidojević, I. i Dragojević, N. (2011). Stigma i diskriminacija prema osobama s mentalnom bolešću i članovima njihovih porodica. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10(2), 319-337.
65. Mirkov, S. i Opačić, G. (1997). Doprinos različitih faktora u ostvarivanju veza između navika i tehnika učenja i školskog postignuća učenika. *Psihologija*, (3), 181-196.
66. Moore, S. & Updegraff, R. (1964). Sociometric status od preschool children related to age, sex, nurturance-giving and dependency. *Child Development*, 2(35), 519-524.
67. Nabuzoka, N. i Smith, P. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Britain pergamon press ltd*, 34(8), 1435-1448.
68. Ninčević, M. (2009). Izgradnja adolescentskog identiteta u današnje vrijeme. *Nadbiskupsko sjemenište „Zmajević“*, 1, 119-141.
69. Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S. i Wehmeyer, M. (2007). Self-Determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(2), 850-865.
70. Novak Amado, A., Stencliffe, R. J., McCarron, M. & McCallion, P. (2013). Social inclusion and community participation of individuals with intellectual/developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(5), 360-375.
71. O'Byrne, C. & Muldoon, O. (2017). Stigma, self-perception and social comparisons in young people with an intellectual disability. *Irish Educational Studies*, 36(3), 307-322.
72. Oblačić, I., Velki, T. i Cakić, L. (2015). Odnos samopoštovanja i socijalnog statusa kod učenika nižih razreda osnovne škole, 64(1), 153-172.
73. Pahić, T., Miljević-Ridički, R. i Vidović, V. (2010). Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgojne znanosti*, 12(2), 329-346.
74. Paterson, L., McKenzie, K. & Lindsay, B. (2012). Stigma, social comparison and self-esteem in adults with an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(2), 166-176.
75. Pavry, S. & Luftig, R. (2001). The social face of inclusive education: are students with learning disabilities really included in the classroom?. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 45(1), 8-14.

76. Peceguina, M. I. D., Silva, I. S. G. D., Correia, N. E. F. G., Fialho, A. M. B. & Aguiar, C. D. R. D. M. (2020). Teacher and peer reports on preschoolers sociometric popularity. *Early Education and Development*, 31(4), 475-490.
77. Petrović, B., Stojisavqević, D. i Tadić, K. (2012). Pojam o sebi osoba sa intelektualnim teškoćama - implikacije za razvoj programa podrške. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 4(11), 521-545.
78. Putaliaz, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behavior. *Child development*, 54(6) 1417-1426.
79. Rogers, C. (2007). Experiencing an 'inclusive' education: parents and their children with 'special educational needs'. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 55-68.
80. Rytioja, M., Lappalainen, K. & Savolainen, H. (2019). Behavioural and emotional strengths of sociometrically popular, rejected, controversial, neglected, and average children. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 557-571.
81. Schalock, R. L., Brown, I., Brown, R., Cummins, R. A., Felce, D., Matikka, L. & Parmenter, T. (2002). Conceptualization, measurement, and application of quality of life for persons with intellectual disabilities: Report of an international panel of experts. *Mental retardation*, 40(6), 457-470.
82. Simić-Vukomanović, I., Đukić-Dejanović, S., Đonović, N. i Borovčanin, M. (2012). Psiho-medicinski i socijalni činioci školskog uspeha. *Engrami*, 34(1), 45-57.
83. Stančić, Z. (1988). Sociometrijski položaj učenika usporenog kognitivnog razvoja uključenih u različite modele odgojno-obrazovnog rada. *Defektologija*, 24(2), 35-47.
84. Stančić, Z. (1990). Sociometrijski položaj učenika usporenog kognitivnog razvoja u redovnim osnovnim školama i neke njegove hipotetičke determinante. *Defektologija*, 26(2), 177-193.
85. Stanković, I. i Milačić-Vidojević, I. (2014). Perceived stigma, self-esteem and social comparison of people with intellectual disability. *Psihijatrija danas*, 46(2), 187-199.
86. Stojković, I., Eminović, F., Dimoski, S., Grbović, A. i Nikić, R. (2011). Pojam o sebi slabovidih adolescenata i njihovih vršnjaka neoštećenog vida. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 3(10), 467-478.
87. Stone, W. & La Greca, A. (1990). The social status of children with learning disabilities: a reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23(1), 32-37.

88. Talijan, B-K., Brojčin, B. i Glumbić, N. (2018). Stavovi učenika prema vršnjacima sa daunovim sindromom, *24*(1), 9-28.
89. Thomas, S., Butler, R., Hare, D. J. & Green, D. (2011). Using personal construct theory to explore self-image with adolescents with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, *39*(3), 225-232.
90. Tobia, V., Riva, P. & Caprin, C. (2017). Who are the children most vulnerable to social exclusion? The moderating role of self-esteem, popularity, and nonverbal intelligence on cognitive performance following social exclusion. *Journal of abnormal child psychology*, *45*(4), 789-801.
91. Todorović, J. (2002). Relation between the emotional conflicts and self-concept among adolescents. *Philosophy, Sociology and Psychology*, *2*(9), 691-697.
92. Tomić, K. & Mihajlović, G. (2008). Mentalna retardacija i depresija. *Engrami*, *30*(1), 41-52.
93. Twarek, M., Cihon, T. & Eshleman, J. (2010). The effects of fluent levels of big 6x6 skill elements on functional motor skills with children with autism. *Behavioral Interventions*, *25*(4), 275-293.
94. Vaughn, S., Kim, A., Morris Sloan, C. V., Hughes, M. T., Elbaum, B. & Spidhar, D. (2003). Social skills interventions for young children with disabilities: a synthesis of group design studies. *Remedial and Special Education*, *24*(1), 2-15.
95. Vrcelj, S., Kušić, S. i Cikač. T. (2017). Odnos srednjoškolaca prema školskom uspjehu. *ACTA ladertina*. *14*(2), 7-38.
96. Wentzel, K. (1991). Social competence at school: relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, *61*(1), 1-24.
97. Wentzel, K. R. & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child development*, *66*(3), 754-763.
98. Wentzel, K. R., Jablansky, S. & Scalise, N. R. (2020). Peer social acceptance and academic achievement: a meta-analytic study. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000468> pristupljeno sa <https://ezproxy.nb.rs:3424/fulltext/2020-09847-001.pdf?sr=1> 19.06.2020 godine.
99. Žic, A. & Igrić, L. (2001). Self-assessment of relationships with peers in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, *45*(3), 202-211.